









NEUE JAHRBÜCHER

FÜR DAS KLASSISCHE ALTERTUM GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITERATUR UND FÜR PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

JOHANNES ILBERG UND PAUL CAUER

DREISSIGSTER BAND

BG

1912

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG UND BERLIN

NEUE JAHRBÜCHER
FÜR PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

PAUL CAUER

FUNFZEHNTER JAHRGANG 1912
MIT 6 ABBILDUNGEN UND EINEM BILDNIS
IM TEXT

1912
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG UND BERLIN

VERZEICHNIS DER MITARBEITER VON BAND XXII (1908), XXIV (1909), XXVI (1910), XXVIII (1911) UND XXX (1912)

Adam Abt in Offenbach a. M. (XXVIII 567)
Friedrich Adami in Frankfurt a. M. (XXX 459)
Wilhelm Adams in Hörde (XXVIII 418)
Friedrich Aly in Marburg (XXII 1. 521, XXX 157)
Martin Baltzer in Kassel (XXX 329)
Wilhelm Becher in Dresden (XXII 423)
Karl Becker in Elberfeld (XXII 558)
Otto Beckers in Remscheid (XXX 490)
Franz Bender in Köln (XXIV 432)
Hans Bernhardt in Soest (XXX 273. 383. 404)
Ernst Beutler in Leipzig (XXIV 363)
Alfred Biese in Neuwied (XXIV 478, XXVI 496, XXVIII 233, XXX 333)
Karl Bitterauf in Kempten (XXVIII 174)
Wilhelm Bock in Rastenburg (XXVIII 231)
Alois Bömer in Breslau (XXVI 83)
Karl Bone in Düsseldorf (XXII 439. 473)
Eugen Borst in Böblingen (XXII 255)
Daniel Bothár in Oedenburg (XXVI 95)
Paul Brandt in Düsseldorf (XXVIII 451, XXX 330. 441)
Karl Brugmann in Leipzig (XXVIII 454)
Wilhelm Bruhn in Züllichau (XXVI 22. 65)
Bernhard Bruhns in Zittau (XXVI 361)
Wilhelm Bruns in Pforta (XXVIII 475)
Gerhard Budde in Hannover (XXII 60. 303, XXVIII 542)
Adolf Busse in Berlin (XXVI 465)
H. Cannegieter im Haag (XXVIII 175)
Friedrich Cauer in Berlin (XXX 382)
Paul Cauer in Münster (XXII 514, XXIV 337, XXVI 1. 130, XXVIII 422. 443. 496. 511, 529. 565, XXX 21. 110. 164. 207. 214. 254. 260. 303. 365. 380. 485)
Otto Clemen in Zwickau (XXVI 591)
G. A. O. Collischonn in Frankfurt a. M. (XXX 57)
Karl Credner in Brandenburg a. H. (XXII 402)
August Döring in Berlin (XXIV 140)
Rudolf Ebeling in Halle (XXX 331)
Georg Ellinger in Berlin (XXIV 150)
Ernst Elster in Marburg (XXIV 540)
Erich Enderlein in Elmshorn (XXVIII 243)
Ludwig Enthoven in Straßburg i. E. (XXIV 312, XXVIII 33)
Karl Erbe in Ludwigsburg (XXX 386)
Kurt Fleischer (†) (XXIV 264. 380)
Friedrich Wilhelm Foerster in Zürich (XXX 113)
Max Foerster in Leipzig (XXX 396)
Fritz Friedrich in Leipzig (XXIV 69. 465, XXVI 459, XXX 139)
Adolf Fritsch in Hamburg (XXX 30)
Josef Fritz in Wien (XXX 108)
Anton Funck in Magdeburg (XXVIII 564, XXX 162)
Richard Gaede in Münster i. W. (XXX 159. 275. 357)
Heinrich Gebler in Mörs (XXVIII 155)
Kurt Geissler in Ebikon bei Luzern (XXII 83. 134. 185, XXIV 549, XXVI 181)
Wilhelmine Geissler in Ebikon bei Luzern (XXII 453)
Bernhard Gerth (†) in Leipzig (XXIV 335)
Alfred Giesecke in Leipzig (XXII 241)
Hans Gilbert in Meißen (XXVI 218)
Hugo Gillischewski in Berlin (XXII 265)
Ernst Goldbeck in Berlin (XXX 165. 439)
Alfred Götze in Freiburg i. B. (XXVI 316)
Rudolf Graeber in Herford (XXX 184. 346)
Fritz Graef in Flensburg (XXX 107. 389)
Julius Grau in Berlin (XXX 180)
Richard Groeper in Frankfurt a. O. (XXX 277)
Eugen Grünwald in Friedeberg i. Nm. (XXII 576, XXVI 41)
Karl Guttmann in Dortmund (XXVIII 397)
Benno von Hagen in Jena (XXX 498)
Franz Hahne in Braunschweig (XXIV 255)
Martin Hartmann in Leipzig (XXVI 370)
Ludwig Hasenclever in München (XXIV 92)
Paul Hasler in Wesel (XXII 422)

B. Heil in Mörs (XXIV 178, XXVIII 170)
Carl Heinze in Kassel (XXX 387)
Max Hennig in Leipzig (XXII 425, XXIV 463)
Emil Herr in Mülhausen i. Els. (XXX 269)
Karl Heussi in Leipzig (XXVIII 389)
Friedrich Heussner in Cassel (XXVIII 228)
Otto Hoffmann in Münster (XXX 549)
Reinhold Hofmann in Zwickau (XXII 121)
Cornelius Hölk in Lüneburg (XXVIII 427)
Franz Hölscher in Münster i. W. (XXX 106)
Max Holtze in Leipzig (XXIV 295)
Bernhard Huebner (†) (XXII 219)
Rudolf Hunger in Dresden (XXX 217)
Fritz Jaeckel in Leipzig (XXX 158)
Walther Janell in Steglitz (XXVIII 25)
Johannes Ilberg in Wurzen (XXVIII 283)
Otto Kähler in Frankfurt a. M. (XXVIII 507, XXX 50)
Otto Kaemmel in Loschwitz bei Dresden (XXII 200, XXVI 59, XXX 340)
Bruno Kaiser in Pforta (XXVIII 457)
Johannes Kaiser in München (XXVI 237)
Max Kirchner in Danzig (XXVIII 177)
Willibald Klatt in Steglitz (XXIV 401, XXVI 121)
Hans Kleinpeter in Gmunden (XXVI 224)
Wilhelm Knögel in Frankfurt a. M. (XXII 30 XXIV 113, XXVIII 129)
Ernst Korselt in Zittau (XXIV 349)
Karl Krott in Düren (XXX 130. 325. 445)
Hans Lamer in Leipzig (XXII 418, XXIV 460. 581, XXVI 272, XXVIII 164, XXX 261)
Rudolf Lehmann in Posen (XXVI 8, XXX 122)
Klemens Löffler in Breslau (XXII 62. 180. 183. 357, XXIV 231)
Hermann Ludwig in Stuttgart (XXII 65)
Joseph Luley in Worms (XXX 90)
Gustav Major in Sonnenblick (XXVIII 219)
Ludwig Martens in Berlin (XXX 210)
Eduard Martinak in Graz (XXIV 174)
Carl Matthias in Schlawe (XXIV 246)
Friedrich Meese in Essen (XXX 231. 287)
Ulrich Meier in Bautzen (XXVI 409)
Hans Meltzer in Hannover (XXVIII 173)
Rudolf Methner in Bromberg (XXIV 185)
Joseph Mettlich in Münster i. W. (XXX 208)
Friedrich Meyer in Halle (XXVI 515)
Georg Milow in Wildpark (XXVIII 259)
Hans Morsch in Berlin (XXII 63. 541)
Wilhelm Münch (†) (XXIV 111, XXVI 169. 266, XXVIII 101)
Max Nath in Pankow (XXVI 119, XXVIII 65. 506, XXX 40. 497)
August Nebe in Templin (XXVI 56. 326)
Edmund Neuendorff in Mülheim a. Ruhr (XXX 116)
Emil Niepmann in Bonn (XXVIII 513)
Waldemar Olsen in Demmin (XXIV 83)
Theodor Opitz in Leipzig (XXIV 398, XXVI 167, XXVIII 62)
Max Ortner in Klagenfurt (XXIV 209)
Otto Perthes in Bielefeld (XXX 433)
Rudolf Peters in Düsseldorf (XXX 52. 379)
Joseph Petzoldt in Spandau (XXVIII 1. 550)
Karl Pflug in Friedenau (XXVIII 171)
Hermann Planck in Stuttgart (XXII 19)
Johannes Poeschel in Meißen (XXII 518, XXVI 61)
Franz Pohlhammer in Stuttgart (XXVIII 372)
Max Preitz in Zerbst (XXVIII 143)
Hans Preuss in Leipzig (XXVI 271)
Walther Reichardt in Groß-Lichterfelde (XXVI 191)
Siegfried Reiter in Prag (XXVI 292. 340. 393. 506)
Carl Reuschel in Dresden (XXX 86)
Otto Richter in Leipzig (XXII 571, XXIV 61, XXVI 164. 165. 166. 221. 222. 223. 224, XXVIII 125. 126. 128. 390. 391. 392)
Richard Schmertosch v. Riesenthal in Leipzig (XXII 111)
George Rindfleisch in Köln (XXIV 499)
Constantin Ritter in Tübingen (XXX 492)
Eduard Roese in Bartenstein (XXII 98)
Friedrich Rommel in Berlin (XXVIII 212)
Friedrich Rosendahl in Soest (XXVIII 531)
Walther Ruge in Bautzen (XXIV 62, XXVIII 393. 395)
Paul Rühlmann in Leipzig (XXX 495)
Maximilian Runze in Berlin (XXVI 429, XXVIII 275)
Ernst Samter in Berlin (XXX 519)
Ulrich Schaarschmidt in Chemnitz (XXII 536)
Fritz Schemmel in Berlin (XXII 147. 494, XXIV 438)
Bastian Schmid in Zwickau (XXX 56)
Ernst Schmolling in Stettin (XXII 551)
Heinrich Schnell in Güstrow (XXIV 221, XXVI 329, XXVIII 289. 486, XXX 250. 534)
Julius Schönemann in Homburg v. d. H. (XXVI 273. 549)
Ernst Schultze in Hamburg (XXVIII 498)
Berthold Schulze in Groß-Lichterfelde (XXIV 335)
Hermann Schurig in Lemgo (XXX 160. 547)

Ernst Schwabe in Leipzig (XXII 272. 293. 313, XXIV 279. 422, XXVIII 120. 343. 345. 387, XXX 196. 328)
Hermann Schwarz in Greifswald (XXI V 1. 233. 281. 394. 396. 517)
Wilhelm Schwarz in Bochum (XXII 20)
Otto Seiffert in Breslau (XXVIII 314)
Johannes Seiler in Bielefeld (XXX 256. 325)
Max Siebourg in Essen (XXX 109. 272)
Hermann Ed. Sieckmann in Osnabrück (XXVI 478)
Ernst Sihler in New York (XXVIII 84)
Hermann Stadler in Burghausen (XXVI 146)
Arthur Stahl in Wesel (XXVIII 302)
Otto Stange in Dresden (XXIV 487)
Wilhelm Steitz in Frankfurt a. M. (XXX 416)
Eduard Stemplinger in München (XXVI 212. 225. 579, XXVIII 326, XXX 154)
Hans Stich in Zweibrücken (XXVIII 60)
Paul Stötzner in Zwickau (XXII 358. 359, XXVI 591, XXVIII 124)
Heinrich Stürenburg in Dresden (XXIV 561)
Franz Stürmer in Weilburg (XXIV 31)
Emil Stutzer in Görlitz (XXII 169. 296)
Wilhelm Süss in Leipzig (XXII 343)
Johannes Teufer in Schöneberg bei Berlin (XXII 469. 485)
Heinrich Emil Timerding in Braunschweig (XXX 524)
Karl Todt in Steglitz (XXX 442. 443)
M. Treitinger in Mülhausen i. Els. (XXIV 458)
Richard Ullrich in Berlin (XXII 361)
W. Viëtor in Marburg (XXX 207)
Theodor Vogel in Dresden (XXX 381)
Paul Vogel (†) (XXIV 65)
Lothar Volkmann in Düsseldorf (XXX 163)
Hugo Vollprecht in Zwickau (XXVIII 509)
Karl Walter in Weimar (XXII 36)
Heinrich Watenphul in Hattingen (XXX 150)
Bruno Wehnert in Hamburg (XXII 297)
Martin Wehrmann in Stettin (XXII 359. 413)
Georg Werle in Darmstadt (XXVI 251)
Heinrich Werner in Düren (XXVI 529)
Rudolf Wessely in Charlottenburg (XXVI 158)
Max Wiesenthal in Duisburg (XXIV 521)
Rudolf Windel in Halle a. S. (XXIV 276. 330, XXVI 245, XXX 318)
Wilhelm Wunderer in München (XXVI 102, XXVIII 96)
Gustav Wustmann in Leipzig (XXIV 58)
Julius Ziehen in Frankfurt a. M. (XXIV 182, XXX 1)

INHALT

Seite

REGISTER
DER IM JAHRGANG 1912 BESPROCHENEN SCHRIFTEN

VOLKSERZIEHUNG UND SCHULREFORM

Vortrag, gehalten in der 21. Hauptversammlung des Vereins für Schulreform zu Berlin am 22. Oktober 1911

Von Julius Ziehen

'Volkserziehung und Schulreform'! — Es ist mir nicht bekannt, hochgeehrte Anwesende, ob unter den zahllosen Schriften, die von neuen Zielen in unserem Schulwesen handeln, sich nicht mehr als eine befindet, die auch ihrerseits schon die beiden Begriffe zusammenstellt, die ich trotz ihrer Allgemeinheit mit einem gewissen Wagemut zum Thema dieses Vortrages verbunden habe. Ihrer Besorgnis, über oft verwendete und vielfach recht wenig scharf gefaßte Schlagwörter tausendmal gesagte Gemeinplätze noch einmal hören zu müssen, möchte ich auf jeden Fall so rasch als möglich ein Ende machen, und ich tue das wohl am besten, indem ich Ihnen zunächst kurz darlege, in welchem Sinne ich das Wort Volkserziehung verstanden und demnach später auch in seiner Beziehung zur Schulreform geltend gemacht wissen möchte; ich tue das um so lieber, weil es mir ernstlich am Herzen liegt, bei jeder geeigneten Gelegenheit darauf hinzuweisen, daß wir trotz unzähliger Schriften unter diesem Namen doch im Grunde noch sehr weit entfernt davon sind, eine planvoll geordnete, auf klare wissenschaftliche Erkenntnis gegründete Volkserziehung zu besitzen; ist man doch auch heute noch keineswegs ganz sicher davor, mindestens ausgelächelt zu werden, wenn man von einer Wissenschaft der Volkserziehung redet.

Was will diese Wissenschaft, die von der Volkserziehung handelt? Sie will, weit ausgreifend über den Kreis der schulmäßigen Erziehung und auch der Jugenderziehung im allgemeinen, feststellen, auf welchen Kräften und welchen Faktoren das Steigen der Kultur, die körperliche, geistige und sittliche Hebung der Menschheit in bezug auf die Einzelindividuen wie in bezug auf die Gesellschaft beruht, und sie will mit diesen Ermittlungen der Praxis des Lebens insofern dienen, als sie dem Wirken aller dieser Kräfte und Faktoren in zweckmäßigem Nebeneinander die richtigen, förderndsten Bahnen anzuweisen sucht. Wohl niemand, der das Werden der früheren und die Weiterentwicklung unserer heutigen Kultur ruhig prüfend betrachtet, kann mit gutem Gewissen behaupten, daß nicht unendlich viel, vielleicht das meiste noch zu tun ist, um solche richtige Bahnen und dieses zweckmäßige Nebeneinander zu finden. Alle die großen, weltbewegenden Probleme unseres Kulturlebens tauchen auf, sobald man diese Aufgabe näher ins Auge faßt: das Verhältnis von Kirche und Staat, Segen und Unsegen des politischen Parteilebens, die Zersetzung des Volksgeistes durch eine minderwertige, seine Stärkung durch eine gesunde Volkserholung — wir alle wissen, wie schwerwiegend und auch wie schwer zu lösen die Fragen sind,

die sich an diese Begriffe knüpfen; erörtert werden diese Fragen ja gar reichlich, aber fast immer bleibt die Erörterung an der Einzelfrage kleben — es fehlt die einheitliche Auffassung und Behandlung des Gesamtgebietes, und nur die kann uns wirklich weiterhelfen; denn alle diese Probleme hängen innerlich miteinander zusammen: einheitlich wie die Kultur selber ist auch der Komplex der Mächte, die an ihrem Werden tätig sind.

Die Schule stellt unter diesen Mächten nur einen kleinen, bei aller seiner Wichtigkeit doch verhältnismäßig beschränkten Faktor dar, und wer sich mit der Frage der Schulreform beschäftigt, der tut gut daran, sich das von vornherein recht klar vor Augen zu halten: er wird dann nicht ohne weiteres einstimmen in die Vorwürfe derer, die die Schule für alle üblen Erscheinungen unseres Kulturlebens in erster Linie verantwortlich machen wollen, und wird sich auch seinerseits hüten, die Schule mit Aufgaben zu belasten, die bei ruhiger Erwägung der Dinge ganz anderen Trägern der Volkserziehung zuzuweisen sind, ebensosehr aber, sie da auszuschalten, wo ihre Tätigkeit durch andere Träger der Volkserziehung nicht ersetzt werden kann. Auch wird er die Arbeit der Schule, indem er sie nach den unabweisbar notwendigen größeren Gesichtspunkten orientiert, davor bewahren, daß sie sich als Selbstzweck betrachtet und dadurch auf Abwege gerät, die mit dem Grundsatze *Non scholae sed vitae* unvereinbar sind. Nur wenn der Schulmann sich seiner Stellung als Mitarbeiter an der großen Aufgabe der Volkserziehung klar bewußt bleibt, kann sein Schaffen im wahren Sinne des Wortes gedeihen und sich über die so vielfach, aber doch nicht immer mit Unrecht angefochtene handwerksmäßige 'Schulmeisterei' erheben. Ein wichtiges Stück Schulreform wird von vornherein darin zu suchen sein, daß dies Bewußtsein bei den Lehrern aller Schularten gestärkt und geklärt wird. Der Sprachgebrauch hat nicht recht, wenn er das Wort 'Volkserzieher' fast ausschließlich vom Volksschullehrer gebraucht, aber als 'Volkserzieher' κατ' ἐξοχήν vor den Vertretern aller anderen Berufe dürfen die Volksschullehrer und ihre Berufsgenossen an den anderen Schularten gewiß bezeichnet werden — wenn anders sie ihre Arbeit in der richtigen Weise aufzufassen wissen.

Volkserziehung also in dem Sinne einer planmäßigen Kulturarbeit, die die verschiedenen Faktoren des Kulturfortschritts in fruchtbarem Nebeneinander zusammenwirken läßt, und Schulreform — das brauche ich in diesem Kreise wohl nicht besonders zu betonen — in dem Sinne aller derjenigen Bestrebungen, die ohne vorschnelles Um- und Abstoßen des Vorhandenen die Schule den Anforderungen der Zeit entsprechend weiterentwickeln und in ihrer Leistungsfähigkeit heben wollen! Sehen wir nunmehr zu, wie sich vom Standpunkte volkserziehungswissenschaftlicher Betrachtung die Aufgaben der Schulreform darstellen, und fassen die höhere Schule zuerst in ihrem Verhältnis zu anderen Trägern der Volkserziehung, sodann aber in ihrer eigenen volkserzieherischen Funktion etwas näher ins Auge.

Das Verhältnis der Schule zur Presse als Trägerin der Volkserziehung: nur in einer Hinsicht kann es uns hier beschäftigen, insofern nämlich, als die Presse mit ihrem gewaltigen Einfluß auf die öffentliche Meinung die volks-

erzieherischen Funktionen der Schule sehr stark ebenso fördern wie beeinträchtigen kann. Es ist gewiß mit Freude zu begrüßen, wenn in der Presse über das Schulwesen ein reger Austausch der Meinungen und eine eingehende Berichterstattung über die Entwicklung desselben Platz greift. Daß es stets mit dem nötigen Sachverständnis geschehen möge, ist ein Wunsch, den man wohl, ohne der Presse zu nahe zu treten, immer wieder erneuern darf; noch mehr aber muß vielleicht den Schulmännern selbst stets aufs neue ans Herz gelegt werden, daß sie sich bei ihren öffentlichen Äußerungen über das Schulwesen der großen Verantwortung bewußt bleiben, die sie mit diesen Äußerungen auf sich laden. Volle Freiheit des Wortes und der Meinungsäußerung ist zum Glück in unserem heutigen Staate ein allgemein anerkanntes gutes Recht auch der Beamten, als die sich — nebenbei bemerkt — die Schulmänner in unseren Tagen oft mehr fühlen, als es für die Sache nötig und von Vorteil ist; aber von dieser Freiheit sollte — nicht etwa aus äußeren, sondern aus schwerwiegenden inneren Gründen! — gerade der 'Schulbeamte' mit ganz besonderer Vorsicht Gebrauch machen. Offenste Kritik, wo er Schäden des Unterrichtsbetriebes und der Schulverwaltung bekämpfen zu müssen glaubt, aber gerade von seiten derer, die als Fachleute das Wort ergreifen, auch strengste Selbstkritik in bezug auf den Grad und den Umfang der Kompetenz gegenüber den zum Teil doch auch für den Fachmann sehr schwer übersehbaren Fragen der Schulpolitik! Gewiß ist ein gutes Stück wertvoller volkserzieherischer Arbeit geleistet, wenn durch sachverständig und sachlich geschriebene Artikel über Pädagogik im allgemeinen und Schulreform im besonderen weite Kreise des Volkes belehrt werden über die großen Grundfragen und über einzelne Erscheinungsformen des Bildungswesens; aber ebenso schlimm ist es, wenn — obendrein noch unter der Flagge fachmännischen Urteils — Ansichten und Urteile in die Öffentlichkeit kommen, bei denen die Sicherheit des Vortrags in umgekehrtem Verhältnis zur Sachkenntnis ihrer Verfasser steht. Kaum etwas hat der Stellung der Schule im Gesamtorganismus unserer Volkserziehung so sehr geschadet wie solche Äußerungen, die Schulmänner selbst, oft ohne die Tragweite ihres Vorgehens zu ahnen, in die Öffentlichkeit gebracht haben.

Von den politischen Parteien, geehrte Anwesende, ist die Schule, namentlich die höhere, in unserem Staatswesen zum Glück sehr viel unabhängiger, als das noch heutzutage in vielen anderen Ländern der Fall ist. Wir können uns angesichts dieser Sachlage darauf beschränken, den Gegenstand nur kurz zu streifen, und wollen nur das eine betonen, daß es ein schwerer Schaden für das Schulwesen ist, wenn für die Patronatskuratorien der Schulen von seiten der städtischen Körperschaften die Vertreter nach Maßgabe parteipolitischer Gesichtspunkte gewählt werden. Wer die Selbstverwaltung im Sinne Humboldts und seiner nach großen Gesichtspunkten arbeitenden Gesinnungsgenossen aus den bedeutungsvollen Zeiten vor 100 Jahren erhalten und fördern will, der muß wünschen, daß die kommunalen Schulverwaltungsorgane möglichst groß und unanfechtbar dastehen in bezug auf die von warmer, vorurteilsfreier Liebe zur Sache getragene Behandlung der Aufgaben des Bildungswesens. Spielen in die

Behandlung dieser Aufgaben allerhand außerhalb der Sache liegende Rücksichten hinein, wie sie die vielfach sehr starke Betonung des Parteipolitischen in unserem kommunalen Leben mit sich bringt, so kann die Selbstverwaltung auf dem Gebiete des Schulwesens nicht gedeihen. Und auch dem Schulwesen selbst ist diese Betonung des Parteipolitischen schädlich. Wenn wir, was ich für dringend erwünscht halte, entweder ein selbständiges Organ für die Interessen und Vorgänge der kommunalen Schulverwaltung oder wenigstens in einer der schon bestehenden kommunalpolitischen Zeitschriften eine ständige, planmäßig geordnete Berichterstattung über diese Interessen und Vorgänge hätten, so könnten Sie Beispiele für die Gefahren des Hereinspielens parteipolitischer Bestrebungen in die städtischen Schulverwaltungsaufgaben leicht in Hülle und Fülle beisammen finden; einzelnes der Art findet ja wohl auch in die Tageszeitungen und in die pädagogische Fachpresse Eingang, aber es ist schwer, diese Einzelheiten zum Gesamtbilde zu gestalten; jedenfalls muß hier der kurze Hinweis auf die Sachlage im allgemeinen genügen.

Auch in ihrem Verhältnis zu den beruflichen Verbänden müssen wir die höhere Schule noch einen kurzen Augenblick betrachten. Man hat der vor dem Novembererlaß des Jahres 1900 im wesentlichen alleinberechtigten höheren Schule, dem humanistischen Gymnasium, vielfach vorgeworfen, daß sie den Charakter einer philologischen Fachschule trage; der Vorwurf war dem faktischen Unterrichtsbetrieb vieler Gymnasien gegenüber schwerlich unberechtigt, dem Wesen der Anstalt gegenüber wohl nur insofern, als den mannigfachen Anforderungen des vielverzweigten heutigen Lebens eine höhere Schule allein wohl überhaupt nicht zu dienen imstande ist; es ist ein unverkennbar starker Mangel volkserzieherischen Geistes in der früheren Verwaltung unseres höheren Schulwesens gewesen, daß das Gymnasialmonopol die Vorbildung für die verschiedensten Berufsarten Jahrzehnte lang in eine einzige, der Natur der Sache nach für die Vielseitigkeit der Aufgaben nicht ausreichende Bahn hineingezwängt und dadurch auch das 'Lehrgut' der Nation zu einer durchaus einseitigen Entwicklung gebracht hat. Die Wohltat des freien Wettbewerbs dreier völlig gleichberechtigter Schularten, die uns der Novembererlaß des Jahres 1900 gebracht hat, ist auch vom allgemein volkserzieherischen Standpunkte aus mit der größten Freude zu begrüßen, und von ebendiesem Standpunkte aus ist es auch auf das allerentschiedenste zu bekämpfen, wenn gymnasiale oder antigymnasiale Einseitigkeit wieder zu rütteln sucht an dem mit so vieler Mühe Erreichten: dem Nebeneinander der drei höheren Schularten, die keine Fachschulen darstellen, sondern den Aufgaben der allgemeinen Bildung dienen, die aber doch der Verschiedenheit der späteren Berufssphären ihrer Schüler durch die Verschiedenheit ihres Lehrplanes Rechnung tragen.

Man hat den Begriff der 'Allgemeinbildung' im Eifer des schulpolitischen Kampfes sehr häufig für eine bloße Fiktion erklärt, die nur infolge unbegreiflicher Blindheit der 'Schulmeister' ihr Dasein bis in unsere Tage hinein gefristet habe: wer sich überzeugen will, geehrte Anwesende, wie unrichtig diese Anschauung ist, dem sei geraten, sich einmal mit dem Problem der 'Handels-

realschule', im Gegensatz zum österreichisch-sächsischen Typus der höheren Handelsschule, zu beschäftigen; er lernt damit zugleich das einzige Gebiet kennen, auf dem heutzutage die Vertreter des höheren Schulwesens sich noch unmittelbar auseinanderzusetzen haben mit der Frage der fachlichen Vorbildung für einen bestimmten Lebensberuf. Ohne die ganze Frage der Handelsrealschule hier aufzurollen, möchte ich doch wenigstens das eine hier kurz aussprechen, daß wir nach meiner Ansicht unbedingt, mindestens für diejenigen, die zu irgendwie leitenden und selbständigen Stellen im kaufmännischen Beruf vorzubereiten sind, den Weg durch eine von der Einseitigkeit der Fachschule freie höhere Schule festhalten müssen. Der Kaufmannsstand selbst hat das allergrößte Interesse daran, daß das geschieht, und es ist mit großer Freude zu begrüßen, daß sich in seinen Kreisen, vor allem bei den Handelskammern, die höhere Lehranstalten für die künftigen Kaufleute ganz oder teilweise unterhalten, die Einsicht in die Zweckmäßigkeit der 'Handelsrealschule' sichtlich immer mehr verbreitet. Eine systematische Differenzierung der Realschule und später auch der Oberrealschule nach der kaufmännischen und nach der technischen Seite hin wird hoffentlich das schließliche Endergebnis der ganzen, jetzt so vielfach besprochenen Entwicklung sein; maßgebend für die Entscheidung aber muß auf jeden Fall die allgemeine volkserzieherische Erwägung bleiben, die den Wert eines in wissenschaftlichem Geiste erteilten Unterrichts höher eingeschätzt wissen will als die äußere Vorwegnahme einzelner Fertigkeiten und Kenntnisse aus dem Gebiete der späteren Berufsarbeit.

Am meisten natürlich hat sich die höhere Schule mit dem Träger der Volkserziehung auseinanderzusetzen, mit dem sie durch die Sorge für die ihr anvertraute Jugend von vornherein innig verbunden ist: mit dem Elternhaus. Ich kann dem großen, so oft schon erörterten und doch noch keineswegs erschöpften Problem: 'Schule und Elternhaus' hier nur wenige Worte widmen und will daher nur einige Punkte kurz hervorheben, die gerade in unseren Tagen der Hervorhebung wohl besonders bedürfen. Man hat vorgeschlagen, das Zusammengehen des Elternhauses mit der Schule dadurch zu fördern, daß man den Eltern Gelegenheit gibt, dem regelmäßigen Unterricht — nicht sogenannten öffentlichen 'Prüfungen' — gelegentlich beizuwohnen: es ist mir, auch auf Grund der vor einigen Jahrzehnten am Frankfurter Gymnasium gemachten Erfahrungen, zweifelhaft, ob bei der Sache viel herauskommen kann und ob ihre Nachteile die Vorteile nicht bei weitem überwiegen. Auch die Elternbeiräte, die man für die verschiedenen Schularten wohl hier und da gewünscht hat, nehmen sich in der theoretischen Betrachtung wohl besser aus, als sie sich in der praktischen Durchführung gestalten lassen würden; ja selbst den Elternabenden mit freier Diskussion der Probleme des Schullebens stehe ich, offen gestanden, nicht so optimistisch gegenüber wie viele ihrer Befürworter. Aber ich bitte Sie dringend, geehrte Anwesende, aus diesen Bekenntnissen nicht etwa zu entnehmen, daß ich den Wert des Zusammenhanges zwischen Schule und Elternhaus gering anschlage; durchaus im Gegenteil, er scheint mir gerade vom volkserzieherischen Standpunkt aus mit die wichtigste Vorbedingung für eine gedeihliche Wirksam-

keit der Schule — nur möchte ich ihn hergestellt und gefördert sehen nicht durch äußere Mittel von zum Teil sehr zweifelhafter Wirkungskraft, sondern durch Maßregeln und Einrichtungen, die sich organisch ergeben aus den Verhältnissen und aus den Forderungen des Schullebens.

Nichts schädigt das innere Verhältnis des Elternhauses zur Schule so sehr wie die kleinen und großen Klagen, Wünsche und sonstigen Anliegen aller Art, die der Schule gegenüber nicht offen zum Ausdruck gebracht werden. Da ist der Professor X, der in seinem persönlichen Wärmebedürfnis allen Regeln der Schulhygiene zum Trotz die Klasse überheizen läßt, während sein jugendlicher Kollege, der Oberlehrer Y, auch bei starker Kälte die Fenster während des Unterrichts sperrweit offen hält ohne alle Rücksicht auf die Schüler, die diesen Fenstern zunächst sitzen. Und da ist Oberlehrer Z mit seinen Hausaufgaben, die in ihrer unbestimmten Fassung und infolge mangelnder Vorbereitung durch zweckentsprechende Durchnahme in der Schule geradezu zu einer Plage für den ganzen Haushalt werden. Das Elternhaus möchte — aus richtigen und zum Teil auch aus irrigen Gründen, die ja allbekannt sind — nun direkte Beschwerdeführung vermeiden, der verhaltene Groll setzt sich in Mißstimmung gegen die Schule um, gegen das Übel selbst aber wird Abhilfe nicht geschaffen.

Ob nicht doch ein von aller Bitterkeit persönlicher Auseinandersetzung freier Weg der Abhilfe möglich ist? Alles in allem dürfte eine stehende Rubrik 'Wünsche der Eltern an die Schule', in einer vornehmen Tageszeitung geführt und von der Redaktion dieses Blattes im Einvernehmen mit einem oder zwei angesehenen Vertretern des höheren Schulwesens verwaltet, dem eben geschilderten Bedürfnis noch am ehesten entsprechen. Die Einrichtung kann segensreich allerdings nur dann wirken, wenn sich mit dem Inhalt dieser ohne Nennung einzelner Schulen, Klassen und Lehrer erscheinenden 'Wünsche' der Eltern die gesamte Lehrerschaft des Ortes in ruhiger Selbstprüfung bekannt macht, frei von törichtem Kathederhochmut, der sich und sein Tun für unfehlbar hält und das Elternhaus auch da nicht zu Wort kommen lassen will, wo es für wichtige Interessen seiner Kinder pflichtgemäß einzutreten sucht. Auch die Schulen und die Lehrer, die bei der einzelnen Äußerung gerade nicht gemeint sind, würden bei einem solchen Verfahren gewiß viel Interessantes erfahren und für die Gestaltung des Schullebens manche wertvolle Anregung erhalten — das Elternhaus aber hätte die Stelle, wo es ohne alle nachteiligen Folgen frei heraus seine Meinung äußern, die ihm erwünscht scheinenden Anregungen geben kann. Wie äußert nun die Schule ihrerseits dem Elternhause gegenüber ihre Meinung, und wie bringt sie die Anregungen vor, die ihr nötig scheinen? Auch ihr dürfen zu rein sachlichen Erörterungen die Spalten jener Rubrik der Tagespresse nicht verschlossen bleiben, manches werden auch die Schulprogramme zur Sprache bringen; aber noch andere Anregungswege müssen hinzutreten. Zunächst möchte ich ein äußerlich unscheinbares, aber nach meiner Überzeugung nicht unwirksames Mittel der Belehrung des Elternpublikums kurz erwähnen: in jeder größeren Schule ist das Vorzimmer des Direktors und außer ihm wohl auch noch ein Elternsprechzimmer vorhanden; ich empfehle dringend, die Ausstattung dieser Räume so zu

gestalten, daß die in ihnen verbrachte Wartezeit für die Eltern eine Gelegenheit zur Belehrung über die Fragen wird, die ihnen in solchen Augenblicken des Wartens ja naturgemäß besonders naheliegen. Gute Bücher über Hauspädagogik und über die Organisation des Schulwesens im allgemeinen, dazu über die Hygiene der Jugendzeit sowie über die Berufswahl und die Berufsentwicklung sollten daher im Wartezimmer ausliegen, und Verzeichnisse empfehlenswerter Jugendschriften sowie für die Jugend geeigneter Veranstaltungen sportlicher und sonstiger Art sollten in ihm die Wände schmücken; — auch für die Vertreter der Schule selbst ist es gut, wenn dieses Material systematisch ausgestellt und fortdauernd durch die einschlägigen Neuerscheinungen ergänzt wird — soweit meine Beobachtungen reichen, werden die Bücher über Hauspädagogik, und was eben mit ihnen zusammen erwähnt wurde, von den Lehrern an den höheren Schulen noch lange nicht genug beachtet; und doch, wie sehr bedarf es einer systematischen Einsicht in die Aufgaben der 'Jugendpflege' auch für die Zeit des schulpflichtigen Alters!

Eine bedeutsame Gelegenheit der offenen Aussprache mit dem Elternpublikum bietet sich der Schule durch die Schulfeiern dar. Wir besitzen meines Wissens leider keine monographische Behandlung der Literatur der 'Schulreden'; soweit ich diese Literatur kenne, ist sie zwar reich an vortrefflichen Erörterungen aller möglichen Probleme des Unterrichts, des Schullebens und weiterer Lebenskreise, aber die systematische Aufklärung des Elternpublikums über Aufgaben und Ziele der Schule tritt in ihr sehr stark in den Hintergrund; ich kenne keine einzige Sammlung von 'Schulreden', die planmäßig den Gedanken durchführt, meine aber, daß, wenn man auch beileibe nicht allzuviel auf dem Gebiete gedruckt sehen möchte, eine brauchbare Zusammenstellung von Schulreden gerade dieser Richtung der Sache recht gute Dienste erweisen würde.

Es sei nun noch gestattet, ein gerade jetzt sehr aktuelles Beispiel dafür anzuführen, wie nötig es ist, daß Schule und Elternhaus sich über ihre beiderseitigen Aufgaben bei der Erziehung der schulpflichtigen Jugend in der richtigen Weise verständigen. Eine lebhafte Bewegung in Lehrer- und Elternkreisen hat, wie Sie wissen, vor kurzem dazu geführt, daß für unsere höheren Schulen die sogenannte Kurzstunde und im Zusammenhang mit ihr die Schulfreiheit aller oder der meisten Nachmittage in weitem Umfange eingeführt worden ist. Ist die Maßregel heilsam oder schädlich? Ich will das Für und Wider der Sache hier nicht erschöpfend erörtern, sondern nur den einen volkserzieherisch wichtigen Gesichtspunkt betonen, der bei der Erörterung der Frage vielfach zu wenig beachtet worden ist: wenn für die Schuljugend an sechs Wochentagen von 1 oder spätestens 2 Uhr nachmittags an eine lange Reihe von Stunden Platz greift, in denen der Zwang der Schule unmittelbar nicht mehr auf eine wohlgeregelte Einteilung und Ausnutzung der Zeit hinwirkt, so kann das zwar — auch abgesehen von dem Fortfall doppelter Schulwege und was von dergleichen Nachteilen des Nachmittagsunterrichts mehr angeführt wird — manche recht guten Folgen haben, die denn auch von den Anhängern der Kurzstunde mit Recht hervorgehoben werden; aber wir wollen die Kehrseite der Sache doch

auch nicht übersehen: wo dem Elternhaus die Kraft fehlt, die regulierende Funktion der Schule für die Nachmittage zu ersetzen, da wird die reichliche Freizeit für die Jugend nur allzuleicht zum Übel, und nicht wohltätiger Gewinn an Zeit für körperliche Übung und für Betätigung individueller Interessen, sondern Zerfahrenheit und Herabminderung des Pflichtgefühls, wenn nicht gar noch Schlimmeres, werden die Folge sein. Jedenfalls müssen Schule und Elternhaus, nun da der Versuch gemacht werden soll, in engster Fühlung miteinander ohne alle Voreingenommenheit prüfen, wie er sich gerade in der eben angedeuteten Richtung bewährt; die Frage, ob 45 oder 50 Minuten für die Einzelstunde, und die, ob fünf oder sechs Stunden hintereinander zweckmäßig sind, verdienen gewiß auch erörtert zu werden, aber sie sind ganz sicher Fragen zweiten Ranges gegenüber der überaus bedeutsamen Frage, die sich auf die Folgen der Nachmittagsfreiheit für die Jugend bezieht. Es steht geradezu ein Stück unserer nationalen Wohlfahrt auf dem Spiel, wenn über leicht in die Augen fallenden Vorteilen der schulfreien Nachmittage die großen Gefahren dieser Freiheit übersehen werden.

Ein paar Worte noch über das Verhältnis der Schule zur Kirche, ehe wir diesen Abschnitt unserer Betrachtungen schließen!

Es waren keineswegs unbedeutende und der religiösen Kultur gegenüber gleichgültige Männer, die in den Zeiten der schulpolitischen Kämpfe zu Anfang des vorigen Jahrhunderts den gemeinsamen, interkonfessionellen Religionsunterricht gefordert haben, und ich gestehe offen, daß auch in mir der Wunsch nach einem solchen Unterricht immer wieder auftaucht, wenn ich in unseren Schulen vor Beginn der letzten Stunde die bisher vereinten Klassen nun zu verschiedenen Lehrzimmern wandern sehe, um dort neben 80 Prozent gemeinsamer Stoffe 20 Prozent von Sonderunterweisung aus dem Gebiet der einzelnen Religionsbekenntnisse dargeboten zu bekommen. Daß zurzeit der interkonfessionelle Religionsunterricht aus zahlreichen Gründen nicht durchführbar ist, ist ohne weiteres zuzugeben; aber ein Stück volkserzieherischer Arbeit sollte die Schule auch im konfessionellen Religionsunterricht weit mehr leisten, als es heutzutage wohl der Fall ist: sie sollte — in verschiedener Darbietung je nach der Schulart und der Schulstufe, aber überall doch bis zu einem gewissen Grade — dem, was die Kirche fordert, das zur Seite stellen, was die moderne Religionswissenschaft dem Religionsunterricht an Stoffen zu bieten vermag. Gewiß müssen, um dafür Platz zu schaffen, die Forderungen der Kirche an manchen Stellen erheblich eingeschränkt werden, aber der volkserzieherischen Funktion der Schule wird das nach meiner Überzeugung zugute kommen, und unsere religiöse Kultur wird dabei keinen Schaden leiden, im Gegenteil, vielleicht nicht unwesentlich gefördert werden. —

Wir gehen nunmehr dazu über, die Schule selbst, insbesondere die höhere, als Trägerin der Volkserziehung näher ins Auge zu fassen, und wollen der Kürze halber von allgemeinen Fragen, die dabei zu erörtern wären, nur eine aufwerfen, die im Zusammenhang mit Schulreformbestrebungen von besonderer Wichtigkeit ist: die, wie der Kulturwert der höheren Schule zu prüfen ist und

welche Schlüsse aus dieser Prüfung zu ziehen sind. Der Kulturwert der höheren Schule — absichtlich gebrauche ich diesen weittragenden Ausdruck; denn schon um der Einseitigkeit zu entgehen, die der Druck der Berechtigungen dem höheren Schulwesen so leicht auferlegt, ist es nötig, den Ausblick auf die allgemeine innere Bedeutung dieses Schulwesens offenzuhalten, dessen Aufgaben im Rahmen des Gesamtorganismus der Volkserziehung sich sehr schwer auf eine kurze Formel bringen, wohl aber aus den Wirkungen seiner Arbeit erkennen lassen.

Wenigstens einen deutlichen Beweis will ich Ihnen dafür erbringen, geehrte Anwesende, daß die höhere Schule sich bisher lange nicht genug um ihren eigenen Kulturwert gekümmert oder, richtiger gesagt, für die Beurteilung dieses Kulturwertes feste, brauchbare Zeugnisse zu finden gesucht hat. Eine schier unabsehbare Masse solcher Zeugnisse ist in der autobiographischen Literatur der Zeit von 1750 ab in zum Teil vortrefflicher Fassung niedergelegt — sie ist bis zum heutigen Tage, man darf sagen, so gut wie völlig unbenutzt geblieben, und als ich vor zwei Jahren in den 'Blättern für höheres Schulwesen' auf diese reichhaltige Quelle der schulgeschichtlichen Forschung und der schulpolitischen Erkenntnis hinwies, habe ich neben freudiger Zustimmung doch auch recht vielfach Gleichgültigkeit gegenüber dem Gedanken, wenigstens in privaten Gesprächen, erfahren. Und doch gibt es gewiß keinen sichreren Gradmesser für die Zeitgemäßheit und für den inneren Wert der Schule als den, der durch die Bekenntnisse urteilsfähiger Männer über ihre Schulzeit gegeben ist. Ich möchte ihn auch an dieser Stelle dringend der Beachtung aller Schulmänner und Vertreter der Schulverwaltung empfehlen.

Doch, um zu Einzelfragen überzugehen: Wie reiht sich eine volkserzieherisch richtig orientierte höhere Schule dem Gesamtorganismus unseres Schulwesens am zweckmäßigsten ein? Vom Standpunkt volkserzieherischer Betrachtung aus ist die Forderung so zu formulieren: Die höhere Schule darf nicht als Fremdkörper in diesem Gesamtorganismus erscheinen, sondern muß sich als organischer Bestandteil dessen darstellen, was die englische Pädagogik mit dem Ausdruck des Systems der *educational possibilities* bezeichnet; vor allem also: sie muß mit der Volks- und Mittelschule so verbunden sein, daß den dazu geeigneten Schülern der Übergang von dieser zur höheren Schule bis zur Mittelstufe hinauf tunlichst offengehalten ist, soweit nicht ein völlig gemeinsamer Unterbau an die Stelle des Nebeneinanders der beiden Schularten tritt. Dieser gemeinsame Unterbau, die sogenannte Einheitsschule, wird bekanntlich in weiten Kreisen als das allein Richtige mit zunehmendem Nachdruck gefordert; und vom Standpunkt eines liberalen politischen Parteiprogramms betrachtet, stellt sich naturgemäß die Einheitsschule tatsächlich als das allein Richtige dar, obwohl auch da noch zu berücksichtigen bleibt, daß ein starkes Wuchern von Privatschulen die ganze Tendenz der sozialen Simultanschule für die untersten Schuljahre illusorisch machen kann. Trägt man aber schultechnischen und allgemein volkserzieherischen Gesichtspunkten in der nötigen Weise Rechnung, so stellt sich die Frage der Einheitsschule in ganz anderem Lichte dar: Kinder, die aus dem Elternhause ein so gänzlich verschiedenes Maß von zwanglos anerworbenen

Kenntnissen und Anschauungen mitbringen, wie das bei den Kindern der verschiedenen Stände naturgemäß der Fall ist — alle diese Schüler in einem gemeinsamen Anfangsunterricht zu vereinigen, ist ein pädagogischer Mißgriff, der durch keine, wenn auch noch so gute, soziale und politische Absicht ausgeglichen werden kann; und in einer Zeit, wo das Mannheimer Schulsystem mit Recht den Gegenstand sorgsamer Erwägung aller Beteiligten bildet, sollte man meines Erachtens einer unterschiedslosen Vereinigung ganz verschieden vorentwickelter Kinder in den ersten Schuljahren doch sehr viel behutsamer gegenüberstehen, als es heutzutage zumeist der Fall ist.

Im Frankfurter Schulwesen ist seit langen Jahren die Möglichkeit des Übertritts geeigneter Mittel- und Volksschüler in die höhere Schule im vollen Umfange des Bedürfnisses dadurch gesichert, daß die Zahl der Sexten grundsätzlich doppelt so groß gehalten wird wie die Zahl der oberen Vorschulklassen; ich halte dies Verfahren für das denkbar zweckmäßigste, wenn es, wie natürlich nötig, mit einer entsprechenden Gestaltung der Lehrpläne sowie mit einer voll ausreichenden Zahl von Freistellen für die begabten Kinder der minder bemittelten Eltern verbunden ist, und möchte besonders betonen, daß nach dem Maße meiner Beobachtungen das Fortkommen der in die Sexten übertretenden Mittel- und Volksschüler nicht nur schultechnisch keinen Schwierigkeiten begegnet, sondern in jeder Hinsicht glatt und erfreulich verläuft, so daß diesen Schülern der Vorteil des von der reicheren Anregung des Elternhauses getragenen Vorschulunterrichts in seinen Früchten auch sehr bald unverkürzt zugute kommt. Die Vorschule mag, aus den oben dargelegten Gründen, bis zu einem gewissen Grade eine 'Standesschule' sein: die höhere Schule von Sexta aufwärts darf es nicht sein und braucht es nicht zu sein, wenn die eben genannten Bedingungen erfüllt werden.

Zu der organischen Verbindung der höheren Schule mit dem übrigen Schulwesen, insbesondere mit der Volksschule, gehört freilich in entscheidender Weise auch das Bestehen einer ausreichenden inneren und äußeren Fühlung zwischen den Oberlehrern und ihren Arbeitsgenossen aus dem Volksschullehrerstande. Während wir uns die Erörterung der persönlichen Momente im übrigen auf den Schluß dieses Vortrages aufsparen, soll dieser einen Frage gleich jetzt noch mit einigen Worten nähergetreten werden. Es hält bei uns infolge wenig glücklicher alter Tradition ja besonders schwer, die akademisch Gebildeten mit denjenigen zusammenzubringen, die keine Universitätsbildung genossen haben, und auch der höheren Schule selbst gereicht es nicht zum Segen, daß Männer von so weitgehender Gemeinsamkeit der Aufgaben so vielfach ohne die nötige innere Beziehung miteinander bleiben. Hierin Wandel zu schaffen, scheint mir eine der wichtigsten Aufgaben aller Schulreformbestrebungen zu sein; die Einheit des Schulwesens im Sinne eines planvoll geordneten Ein- und Umschulungssystems setzt auch ein gewisses Einheitsgefühl des Lehrerpersonals aller beteiligten Anstalten voraus, und die Oberlehrer würden bei stärkerem Zusammenschluß mit den seminarisch gebildeten Lehrern keineswegs allein die Gebenden sein.

Gleich hier sei angefügt, daß ein verständiges Umschulungssystem natürlich

auch zwischen den verschiedenen höheren Schularten selber nach Möglichkeit geschaffen und aufrechterhalten werden muß. Noch jetzt kann man in schulpolitischen Äußerungen einseitiger Vertreter des Gymnasialunterrichts immer wieder mit Staunen und Bedauern lesen, wie wenig Gewicht dem Umstande beizumessen sei, daß von dem humanistischen Gymnasium nach staatlichem Lehrplan alljährlich eine ganze Reihe von Schülern ausscheidet, um auf einer lateinlosen höheren Lehranstalt den Weg durch die höhere Schule mit Zeit- und Kraftverlust fortzusetzen. Wie sehr dieser Sachverhalt mit daran schuld ist, gegen das humanistische Gymnasium nicht ganz unberechtigte Mißstimmung zu erwecken, wollen wir nur im Vorbeigehen kurz andeuten; entscheidend ins Gewicht fällt hier für uns der Umstand, daß es vom volkserzieherischen Standpunkte aus ein schwerer Fehler ist, mehr, als unbedingt nötig, Kraft verwenden zu lassen auf Unterrichtsstoffe, die nicht zu einem fruchtbringenden Abschluß gebracht werden können. Es ist ein Vorzug des gemeinsamen lateinlosen Unterbaus, daß er diesen Fehler zu vermeiden erlaubt, ebenso wie er in Orten mit nur einer höheren Schule den für die weitesten Kreise fruchtbaren Lehrgang an die Stelle des nur für einen geringen Prozentsatz geeigneten humanistisch-gymnasialen Lehrganges treten läßt, ohne daß der Weg durch das Gymnasium den Schülern für die weiteren Schuljahre abgeschnitten ist.

Wenn nun — unter anderem durch die Verwendung des gemeinsamen lateinlosen Unterbaus, aber auch unabhängig von dieser — die Zahl der Gymnasien dem wirklichen Bedürfnis entsprechend reduziert wird, so ist für das Gesamtsystem unserer höheren Schulen zwar schon viel gewonnen und manchem allgemein anerkannten Übelstande abgeholfen, aber diese Maßregel reicht doch allein noch nicht aus, um unser höheres Schulwesen nach Umfang und innerer Verfassung auf den Standpunkt zu bringen, der vom Standpunkte volkserzieherischer Betrachtung aus als geboten erscheint.

Nicht mit Unrecht, geehrte Anwesende, hat ein hervorragender Beurteiler unseres höheren Schulwesens vor einigen Jahren den Satz ausgesprochen, daß 'eine leichte höhere Schule ein soziales Verbrechen ist'. Nicht das Quantum, sondern die Qualität der Anforderungen und Leistungen soll allerdings den 'nicht leichten' Charakter der höheren Schule bestimmen; aber in bezug auf diese Qualität ist es dringend geboten, daß die nötigen Anforderungen mit zielbewußtem Ernst gestellt und ohne falsches Kompromisseschließen durchgeführt werden. 'Wissenschaftlicher Unterricht' ist die Aufgabe der höheren Schule, und aus dem Gesamtorganismus unserer Volkserziehung würde ein unentbehrliches Element von der allergrößten Bedeutung ausgeschaltet werden, wenn man die Forderung straffer geistiger Zucht und ernster wissenschaftlicher Arbeit für die höhere Schule fallen ließe oder mit allerhand, durch die Rücksicht auf ungeeignete Schüler veranlaßten Einschränkungen versähe.

Es wäre mir nun sehr leid, und Sie würden meine Absicht sehr mißverstehen, wenn Sie aus diesen meinen letzten Ausführungen eine Art Lobrede auf die Überbürdung oder wenigstens Gleichgültigkeit gegen die immer erneuten Klagen über zu starke Belastung unserer Schuljugend mit Wissensstoff heraus-

hören wollten. Nichts liegt mir natürlich ferner als eine solche Torheit, die, zumal vom volkserzieherischen Standpunkt aus, gar nicht scharf genug verurteilt werden kann; denn eine körperlich und geistig gesunde Jugend kann schlechterdings nicht heranwachsen, wo das Maß der Anforderungen der Schule nicht den Kräften der Schüler in der richtigen Weise angepaßt wird. Was ich bekämpfe, ist nur der so häufig gemachte Fehler, daß den Lehrplänen und den Lehrzielen der höheren Schulen die nachteiligen Erscheinungen zugeschrieben werden, die sich aus einer verkehrten Durchführung der Lehraufgaben von seiten einzelner Schulen und einzelner Lehrer ergeben oder durch die Zulassung ungeeigneter Schüler zu den höheren Schulen veranlaßt sind. In bezug auf den ersteren Punkt mag an dieser Stelle die kurze Andeutung genügen, daß unpädagogische Durchführung des Wettbewerbs der drei höheren Schularten, einseitiger Fachlehrerstandpunkt und mangelnde Einfügung der einzelnen Lehrkräfte in das Gesamtleben der Schule wohl zumeist an der genannten Verkehrtheit schuld sind. Was den zweiten Punkt betrifft, so ist der Schade ohne Zweifel vor allem dadurch veranlaßt, daß wir überhaupt zu viele höhere Schulen haben, und daß es bis vor kurzem an dem planmäßigen Ausbau derjenigen Anstalten fehlte, die den für die höhere Schule nicht geeigneten Schülern eine zweckmäßige, über die Ziele der Volksschule hinausgehende Bildung geben.

Vor einigen Jahren ist der Gedanke aufgetaucht, durch Einrichtung von Schulen für besonders Befähigte dem Übelstande abzuhelfen, daß die hervorragende Begabung — Schüler, die nach dem Ausdruck von Lessings Lehrern doppeltes Futter brauchen, — im Schulbetriebe zu kurz kommt. Wenn ich mich recht erinnere, sind auch in der Zeitschrift Ihres Vereins die schweren Bedenken, die diesem Vorschlag entgegenstehen, treffend hervorgehoben worden; ich will sie hier nicht wiederholen, sondern nur das eine aussprechen, daß die jedenfalls sehr viel dringendere Aufgabe eine andere ist: die nämlich, dafür zu sorgen, daß die höhere Schule als Schule für wirklich Befähigte ihren Weg zu gehen imstande ist.

Es klingt vielleicht zunächst paradox, wenn ich sage, daß ein sehr wesentliches Stück staatlicher Schulreformarbeit für die höheren Schulen durch die Neuordnung des Mittelschulwesens in Preußen geleistet worden ist, aber die Äußerung ist durchaus ernst gemeint, und wenn die nun fest geordneten neunstufigen Mittelschulen mit ihrer von der wissenschaftlichen Unterrichtsweise der höheren Schulen vortrefflich differenzierten Lehrmethode unter dem Zeichen des Ministerialerlasses vom Jahre 1910 mit der nötigen Freiheit der Entwicklung im einzelnen ausgestaltet werden können, so ist nicht nur für die Bedürfnisse weitester Kreise des Mittelstandes ein außerordentlich großer direkter Fortschritt erzielt, sondern es ist indirekt auch der höheren Schule in der erfreulichsten Weise geholfen: ihre Vertreter werden künftig weniger in Versuchung kommen, Kompromisse zu schließen mit Rücksicht auf ein den Forderungen des wissenschaftlichen Unterrichts nicht gewachsenes, aber bisher anderswo kaum unterbringbares Schülerpublikum. Die Karte des deutschen Schulwesens kann an Zweckmäßigkeit und an innerer Berechtigung ihres Aufbaus nur gewinnen,

wenn von seiten aller Beteiligten dem volkserzieherischen Geiste Rechnung getragen wird, der der preußischen Neuordnung des Mittelschulwesens zugrunde liegt.

Die diesem Vortrag zugemessene Zeit erlaubt es nicht, geehrte Anwesende, auf Einzelheiten des Unterrichtsbetriebes der höheren Schule einzugehen; einige Andeutungen allgemeiner Art aber müssen Sie mit in den Kauf nehmen, und müssen auch freundlichst entschuldigen, wenn ich zunächst vom Standpunkt eines sozusagen persönlichen Erlebnisses aus eine meines Erachtens wichtige Aufgabe der Schulreform skizziere. Vor neun Jahren habe ich in einer kleinen Schrift 'Über die Verbindung der sprachlichen mit der sachlichen Belehrung' zu zeigen versucht, wie viele Kraft in unserem Unterrichtsbetriebe gespart oder nützlicher verwendet und wie sehr der Unterricht von toten Momenten befreit werden kann, wenn man im Sinne moderner Kulturauffassung die alten Prinzipien des Realismus und des Verbalismus zu einer harmonischen Einheit auszugestalten sucht. Das Schicksal der kleinen Schrift ist geradezu typisch für Art und Macht der Widerstände, die sich Reformbestrebungen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens entgegenstellen: zunächst ist mir in öffentlichen Kritiken und in privaten Zuschriften mehr oder minder scharf ausgesprochen worden, es sei bares Ideologentum, von den Mitgliedern der Lehrerkollegien einen solchen Grad des Zusammenarbeitens zu fordern, wie er in meiner Schrift vorgesehen sei; dann sind, neben einzelnen anerkennenden Stimmen, Neusprachler aufgetreten und haben erklärt, der Verfasser habe gar kein Recht, auf dem Gebiet mitzureden, da er auf ihm nicht Fachmann sei; fast noch schlimmer aber ist es mir mit einigen Fachgenossen von der klassischen Philologie ergangen: ein Teil von ihnen hat die Schrift für ihrem wesentlichen Inhalte nach den Altphilologen fernliegend erklärt, wohl weil sie im allgemeinen ihr Beispielmaterial mehr aus dem Bereiche der neueren Sprachen entnommen hat. Alles in allem war das Ergebnis, daß die von mir versuchte Anregung unter den Tisch fiel und dort liegen blieb — wenigstens habe ich kaum je wieder etwas von ihr zu kören bekommen. Wozu ich den Fall hier erwähne? Gewiß nicht, um wehmütige Autorempfindungen vor Ihnen auszuschütten, oder weil die Geschichte als persönliche Angelegenheit das geringste Interesse für Sie haben könnte. Nur sachlich möchte ich Ihr Interesse für den Fall in Anspruch nehmen und Sie bitten, gelegentlich nachzuprüfen, welch umfassendes Maß von nach meiner Überzeugung fruchtbarer Schulreformarbeit innerhalb des Rahmens der bestehenden Lehrpläne noch geleistet werden kann, um die Wirksamkeit des Unterrichts — und das unter Verminderung des Arbeitsmaßes und unter Steigerung des Interesses der Schüler — zu verstärken und zu vertiefen. Wir lachen über jenen altgriechischen Schulmeister, der es, nach Ausweis eines ägyptischen Papyrusfundes, fertig gebracht hat, seine Schüler einen Satz über den Philosophen Pythagoras in die Dual- und Pluralform umsetzen zu lassen: gewiß nicht so plump, aber seinem bildenden Gehalt nach doch auch recht sehr anfechtbar ist aber auch heute noch sehr vieles, was uns in den sprachlichen Übungsbüchern aller Schularten entgegentritt — ganz zu schweigen von dem inhaltlichen Wert

mancher heutzutage im neusprachlichen Unterricht betriebenen Sprechübungen und ihrer bildlichen Unterlagen.

Um auch über die Lehrmethode der höheren Schulen ein Wort zu sagen: die bekannte, immer wieder erneute Klage ist die, daß unsere höhere Schule ihre Zöglinge mit einer Menge von Wissen ausstattet, aber das Können nicht ausreichend bei ihnen zur Entfaltung bringt; und man sagt ganz mit Recht, daß es einen schweren Schaden für unsere Volkskultur bedeutet, wenn bei den künftigen Inhabern leitender oder wenigstens gehobener Stellungen, die unsere höheren Schulen heranziehen sollen, infolge eines Übermaßes der Rezeption die Fähigkeit der Produktion wenig oder gar nicht entwickelt wird; auch die stark abspannende Wirkung einer einseitigen Rezeption und Wissensaufhäufung wird mit Recht angeführt, um den didaktischen Materialismus in unserem höheren Schulwesen zu bekämpfen.

Erfreulicherweise mehren sich neuerdings die Versuche, die Selbsttätigkeit der Schüler auf dem Gebiet des äußeren Schullebens, der Schuldisziplin und was mit ihr zusammenhängt, zu entwickeln. Aber von einer wirklichen, methodisch von unten auf gepflegten Selbsttätigkeit der Schüler sind wir trotz aller dieser Einzelversuche noch himmelweit entfernt; und wir werden zu ihr auch erst dann gelangen, wenn in den Lehrerseminarien und in einzelnen mit Seminarien verbundenen höheren Schulen die Aufgabe grundsätzlicher Erziehung der Schüler zur Selbsttätigkeit einmal von berufener pädagogischer Meisterhand vorbildlich durchgeführt ist und die sehr wohl lernbare Methode dieser Erziehung dadurch Pflanzstätten ihrer weiteren Verbreitung gefunden hat. Mustergültige Ansätze in dieser Richtung sind, wenn ich richtig urteile, im Frankfurter Goethe-Gymnasium vor Jahren gemacht worden, und das beste Teil dessen, was als ausnahmsweise gute Begabung der Schüler dieser Anstalt in der Polemik gegen den Frankfurter Lehrplan bezeichnet worden ist, geht ohne Zweifel auf die dort geübte grundsätzliche Schulung der Schüler in der Selbsttätigkeit zurück. Es ist zu bedauern, daß die Frankfurter Erfahrungen noch nicht im Zusammenhange literarisch bearbeitet worden sind; wo sie richtig verwendet werden, da ändert sich, man darf wohl ohne Übertreibung sagen: das ganze Bild der Klasse und des Unterrichts, und es ist lehrreich, diesen Wandel zu beobachten; denn es steckt ein Stück grundsätzlich anderer, unendlich viel fruchtbarerer volkserzieherischer Arbeit der Schule in dieser die Selbsttätigkeit der Schüler pflegenden Lehrweise, der auch die freudige Anteilnahme der Jugend ganz anders zu Gebote steht.

'Schafft frohe Jugend!' und 'Mehr Freude an der Schule!' sind die Mahnrufe, die heutzutage in unserer pädagogischen Fachliteratur mit Recht einen breiten Raum einnehmen. Eine kräftige volkserzieherische Wirksamkeit kann die höhere Schule nur dann entfalten, wenn ihr Schaffen von dem Frohsinn getragen ist, der wie die Sonne die Krankheitskeime zerstört oder gar nicht aufkommen läßt, und es ist Aufgabe jeder ernstgemeinten Schulreform, auf Mittel zu sinnen, wie die Freude an der Schule gemehrt und eines der größten Hemmnisse beseitigt werden kann, die sich der erzieherischen Wirksamkeit der Schule entgegenstellen.

Ein vortrefflicher deutscher Schulmann hat sich vor kurzem in interessanter Weise bemüht, die Wege zu weisen, die solche Hemmnisse des Schullebens beseitigen oder doch zum mindesten sehr stark einschränken sollen. Fortfall der obligatorischen Hausaufgaben und Verzicht auf das System der unausgesetzten Prüfung der Schüler, wie es in Extemporalenoten und dergleichen zum Ausdruck kommt, sind die beiden Vorschläge, in denen seine lesenswerten Ausführungen gipfeln. Ob wirklich eine so radikale Änderung des bestehenden Systems nötig ist, um das von dem Verfasser erstrebte Ziel zu erreichen? Wenn sich jeder Lehrer das schöne Wort aus der neuen Instruktion für die Direktoren und Oberlehrer vor Augen halten wollte, das von der freudigen Zuversicht der Schüler bei der Erfüllung ihrer Pflichten gegenüber der Schule handelt, so würde schon recht viel gewonnen sein — auch hier sind es nicht die amtlichen Bestimmungen, sondern es sind die Fehlgriffe bei ihrer Durchführung, die an den gewiß vielfach herrschenden Übelständen schuld sind; und bei der Durchführung, nicht bei den Bestimmungen einzusetzen, scheint mir vor allem immer wieder die Aufgabe einer auf den Kern der Sache abzielenden Schulreform zu sein. — Wir treten damit heran an die Personenfrage, von der der letzte Abschnitt unserer heutigen Erörterungen handeln soll.

Nicht Maßregeln, sondern Männer! — Das, hochverehrte Anwesende, muß vor allen Dingen das Losungswort sein für alle, die an einer gesunden Schulreform mit Erfolg arbeiten wollen, und dies Losungswort kommt, wenn anders ich richtig sehe, noch lange nicht genug zur Geltung in unserer an Umfang so gewaltigen, an innerem Werte aber zum Teil recht niedrig stehenden Schulreformliteratur. Lassen Sie mich als letzten Teil unserer Betrachtungen unter dem Gesichtspunkte der Parole *men, not measures* noch in kurzen Worten die verschiedenen Gruppen von Persönlichkeiten und Instanzen ins Auge fassen, die an und in unserem höheren Schulwesen zu arbeiten berufen sind; von Maßregeln wird freilich dabei auch zu sprechen sein, aber es soll jetzt nur noch unter dem Gesichtspunkte geschehen, wie weit es möglich ist, auf dem Gebiete des höheren Schulwesens, diesem so überaus verantwortungs- und bedeutungsvollen Teilgebiet der Volkserziehung, die richtigen Männer an den richtigen Platz zu schaffen.

Auch an der Frage der obersten Leitung unseres Unterrichtswesens dürfen wir in diesem Zusammenhange nicht vorübergehen; Probleme der schwierigsten Art, Aufgaben, deren Lösung an eine unendlich vielseitige Sachkenntnis auf dem Gebiete des Kulturlebens gebunden sind, treten uns entgegen, wo immer wir uns mit Fragen des Schulwesens beschäftigen, und die Wichtigkeit dieser Probleme, die Dringlichkeit dieser Sorgen, hat noch kein verständiger Mensch je bestritten: der Posten dessen, der die Schulpolitik des Staates leitet, müßte — so sollte man erwarten — bei dieser Sachlage stets mit Männern besetzt sein, die auf Grund besonderer Begabung und langjähriger Vorbildung für diesen ebenso hohen wie schweren Beruf zu so hohem Amte berufen werden. Ob das in Wirklichkeit der Fall ist? Ich hoffe, geehrte Anwesende, es wird mir, zumal es sich in keiner Weise um Einzelpersonen handelt, keiner in diesem Kreise

eine retrospektive Ministerbeleidigung daraus konstruieren, wenn ich die Frage mit einem ebenso entschiedenen wie schmerzlichen Nein beantworte. Seit Jahrzehnten geschieht bei uns wie anderwärts zumeist immer aufs neue das Unbegreifliche: Männer werden an die Spitze der Unterrichtsverwaltung berufen, denen sich alles nur mögliche Gute und Vortreffliche nachsagen läßt, nur das eine nicht, was man — etwa bei einem Kriegsminister oder Justizminister — einfach als selbstverständliche Forderung betrachtet, daß sie infolge unausgesetzter berufsmäßiger Beschäftigung mit den Aufgaben ihres Ressorts hervorragende Autoritäten auf dem Gebiete sind, auf dem sie von der höchsten Stelle aus die wichtigsten Güter der Nation nicht nur verwalten, sondern auch immer aufs neue mehren und fruchtbar machen sollen. Die Frage, ob es ein Schulmann oder ein Jurist ist, der diese hohe Aufgabe erfüllen soll, ist für mich, offen gestanden, eine Frage zweiten Ranges; wenn der Vorzug eigener Unterrichtserfahrung für den Schulmann spricht, so mag zugunsten des Juristen, abgesehen von dem im heutigen Schulwesen besonders unentbehrlichen berufsmäßigen Verwaltungsgeschick, der Umstand in die Wagschale fallen, daß er den verschiedenen Schularten und Schulrichtungen naturgemäß neutraler gegenübersteht. Aber Jurist oder Schulmann, die langjährige berufsmäßige Spezialvorbildung für seine Aufgabe muß auch der Unterrichtsminister in sein Amt mitbringen, wie das von allen anderen Ministern verlangt wird, und die Säkularerinnerung an das Walten Wilhelm von Humboldts, des tiefsinnigen Durchdenkers der schwierigen Probleme des Bildungswesens, gibt solcher Forderung wohl auch die Stütze des Beweises aus unserer Schulgeschichte — großzügig und von einheitlichem Geist getragen, war seine Schöpfung: nur unter Männern, die ähnliches wie Humboldt in ihr hohes Amt mitzubringen in der Lage sind, wird eine vom Geiste großzügiger Volkserziehung beseelte Schulreform ihr denkbar Bestes leisten können.

Von den Schulaufsichtsbeamten nur wenige Worte! Ich habe mir an anderer Stelle erlaubt, zur Frage der Führung des Schulaufsichtsamtes an den höheren Schulen einige Wünsche und Vorschläge vorzutragen, und möchte an ihnen auch heute noch festhalten, obwohl mir von sehr beachtenswerter Seite her angedeutet worden ist, daß ich doch wohl zum großen Teil offene Türen einrenne. Der entscheidende Mangel in der Organisation ist, wenn ich richtig sehe, der, daß unsere Schulaufsichtsbeamten — leider auch mit Verwaltungsschreibwerk! — viel zu sehr belastet sind, um ihre Anregungsfähigkeit voll zur Geltung bringen und sie auf der Höhe halten, geschweige denn durch eigene Studien weiterentwickeln zu können. Entlastung dieser führenden Männer durch Vermehrung der Schulratstellen wäre meines Erachtens ein sehr wichtiger Schritt auf dem Gebiete der Schulreform. Auch den Einzelwunsch möchte ich noch hinzufügen, daß die Beobachtungen und Forderungen, die einzelne hervorragende Vertreter des Schulaufsichtsamtes auf Grund ihrer Besuche sammeln, — natürlich ohne Nennung von Namen — der Allgemeinheit zugänglich gemacht werden. — Der Absicht, in der die 'Monatschrift für höhere Schulen' vor zehn Jahren gegründet wurde, würde es wohl entsprechen, wenn sie eine regelmäßige Stätte solcher Veröffentlichungen würde. Was damit geboten wäre, weiß jeder, der

etwa die einschlägigen Teile von Wieses Lebenserinnerungen mit Nutzen gelesen hat.

Was die Direktoren der höheren Schulen betrifft, so wäre den 'Erfahrungen und Ratschlägen', die G. Leuchtenberger vor kurzem zu Nutz und Frommen 'junger Direktoren oder solcher, die es werden wollen', dankenswerterweise veröffentlicht hat, vom Standpunkte unserer heutigen Betrachtungen aus noch gar manches hinzuzufügen. Vor allem: die vorhin geforderte Einordnung der höheren Schulen und Schularten in den Gesamtorganismus unseres Schulwesens hat zur ersten Voraussetzung die, daß die Leiter der höheren Schulen den nötigen freien Blick besitzen, um die von ihnen vertretene Schulart oder womöglich gar die von ihnen geleitete Schule nicht als das einzig Richtige und Berechtigte in der Welt zu betrachten und der Arbeit der Mittel- und Volksschule — namentlich aus Anlaß des Übergangs von diesen Schulen in ihre Anstalt — nicht mit grundsätzlichem Mißtrauen oder noch Schlimmerem gegenüberzustehen; das scheint so selbstverständlich wie nur etwas, aber leider ist dies Selbstverständliche bei uns doch noch immer keineswegs allenthalben zur Wirklichkeit geworden, und es geht hier, wie bei so vielen anderen Dingen, die die Stellung der Schule im Volksleben und damit zugleich das Maß ihrer volkserzieherischen Leistungsfähigkeit bestimmen: die schweren Fehlgriffe einzelner Vertreter der Schule schädigen aufs allerübelste das Ansehen, das die Schule überhaupt genießt.

Wie auf allen Berufsgebieten, so sind auch auf dem der Pädagogik die wirklich genialen Naturen nicht so zahlreich, daß sich alle leitenden Stellungen mit Genies besetzen ließen. Sorgen wir aber wenigstens dafür, daß es uns nicht an Pflanzschulen fehle, in denen unter dem Einflusse einer vornehm freien Auffassung des Lehrberufes und einer von überragenden Persönlichkeiten vertretenen Lehrkunst die für eine leitende Stellung im Schulwesen nötigen Eigenschaften sich fröhlich entwickeln und zur Reife gelangen können.

Der verstorbene Ministerialdirektor Althoff, einer der klarsten Köpfe die sich jemals um das höhere Schulwesen bemüht haben, hat mir einmal in sehr anregender Unterhaltung über allerhand Organisations- und Personalfragen u. a. den Gedanken entwickelt, daß die Zeit der 'großen Rektoren', wie er sich ausdrückte, wiederkommen müsse: wer das Walten einer großen Rektorenpersönlichkeit als junger Lehrer selbst zu beobachten Gelegenheit hatte, wie ich das mit dankbarer Freude von mir sagen kann, der wird ohne weiteres das Richtige herausfühlen, was in diesem Althoffschen Gedanken enthalten ist. Führende Geister auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Forschung (wobei, nebenher gesagt, natürlich der Umfang der im Druck erschienenen wissenschaftlichen Arbeiten nicht alleiniger Maßstab sein kann), zugleich Meister in der Kunst des wissenschaftlichen Unterrichts, vom Lehrvirtuosentum gleich weit entfernt wie von 'vornehmer' Gleichgültigkeit gegen die Fragen der Unterrichtsmethodik, und dazu noch Männer mit warmem Interesse und gutem Verständnis für die soziale Seite unseres heutigen Volkslebens — die Vereinigung aller dieser Eigenschaften ist der Natur der Sache nach selten, aber es fehlt uns gewiß nicht an Schulleitern, denen sie eigen ist; und solche Männer planmäßig zu Direktoren

von Musteranstalten zu machen, an denen künftige Direktoren zu ähnlichen Persönlichkeiten herangezogen werden, das Ideal dieser Vereinigung dreier so bedeutsamer Eigenschaften aber überhaupt fortgesetzt lebendig zu halten, das ist die Aufgabe, die im Sinne volkserzieherisch orientierter Schulreformbestrebungen immer wieder zu erfüllen sein wird.

Und schließlich die Lehrkräfte an unseren höheren Schulen! Es soll hier aus verschiedenen Gründen nicht näher eingegangen werden auf die Frage, wie weit das an sich heilsame System der Besoldung und des Avancements aller Oberlehrer nach dem Dienstalter unter Ausscheidung aller Elemente des bei den Universitätsprofessoren zum Glück noch nicht ganz ausgeschalteten Individualsystems auf die Entwicklung und Wirkung hervorragender Lehrerpersönlichkeiten nachteilig einwirkt, sondern es soll nur kurz ins Auge gefaßt werden, wie es für die Gesamtheit des Oberlehrerstandes um die Vor- und Fortbildungsverhältnisse bestellt ist.

Ist das Universitätsstudium der künftigen Oberlehrer so eingerichtet, daß es tunlichst brauchbare und leistungsfähige Lehrerpersönlichkeiten zu entwickeln imstande ist? Ich habe seit langen Jahren meine Aufmerksamkeit auf diese Frage gerichtet und wohl auch Gelegenheit gehabt, zu ihrer Beantwortung aus den Papieren der Lehrer sowie aus der persönlichen Beobachtung und Erkundigung ein ziemlich umfangreiches Erfahrungsmaterial zusammenzubringen, und ich muß offen gestehen: allzu erfreulich ist das Ergebnis dieser Ermittelungen nicht. Zunächst fast überall die grundsätzliche Lücke in der Vorbildung der Oberlehrer, die durch das Fehlen pädagogischer Universitätsprofessuren veranlaßt ist: diese Universitätsprofessuren sind schon deshalb ein — unbegreiflicherweise immer wieder bestrittenes — Bedürfnis, damit endlich einmal eigene Stätten der freien Forschung vorhanden sind, an denen die Pädagogik nicht als *ancilla philosophiae*, sondern als selbständige Wissenschaft, vielleicht mehr noch den staatswissenschaftlichen als den philosophischen Disziplinen nahestehend, sich planmäßig entwickeln kann; sie sind aber auch nötig, damit die künftigen Oberlehrer — und zwar ohne deshalb in ihrem fachwissenschaftlichen Studium irgendwie verkürzt zu werden — schon während ihrer Universitätszeit einen ersten anregenden Einblick gewinnen in die Fülle großartiger Probleme, die mit dem Bildungswesen, der Kulturpolitik einer Nation verbunden sind.

Die Seminarien an unseren höheren Schulen, an sich eine sehr schätzenswerte Einrichtung, reichen schon äußerlich, der Zeit nach, nicht dazu aus, um den künftigen Oberlehrern in dieser Hinsicht die nötigen Aufschlüsse und Anregungen zu geben. Der Grund muß jedenfalls bereits auf der Universität gelegt sein, damit die weitere Belehrung fruchtbar wird; für den Volkserzieher, den wir in dem Oberlehrer erblicken, muß bereits in dem ersten Stadium seiner Ausbildung, noch ehe er in die praktische Schularbeit eingeführt wird, das Nötige geschehen — nicht durch theoretische Vorwegnahme dessen, was sich allein in der Praxis lernen läßt, wohl aber vor allem durch einen systematischen Überblick über das Bildungswesen als Teil der Politik und durch die historische Betrachtung dieses Bildungswesens.

Zu dieser Studienplanfrage tritt nun, um von anderem, minder Wichtigem zu schweigen, noch ein Umstand von durchaus persönlichem Charakter hinzu: auf die Entwicklung des Oberlehrers zur Lehrerpersönlichkeit sind nach den Männern, die er auf der Schule zu Lehrern gehabt hat, die Hochschullehrer, zu deren Füßen er sitzt, von großem, oft von geradezu entscheidendem Einfluß. Mag die künftige Aufgabe des Studenten, der Unterricht an einer höheren Schule, auch noch so verschieden sein von der Aufgabe des Hochschulunterrichts, des Gemeinsamen ist reichlich genug vorhanden, um den Universitätslehrer auch in pädagogischer Hinsicht zum Vorbild für seine Hörer werden zu lassen. Tragen die heutigen Grundsätze für die Besetzung der für die Ausbildung der künftigen Oberlehrer in Betracht kommenden Lehrstühle diesem Gesichtspunkte Rechnung? Früher war dafür schon dadurch mehr gesorgt, daß in recht zahlreichen Fällen Lehrer von den höheren Schulen an die Universitäten berufen wurden, ja daß zeitweise und für gewisse Fächer eine Zeit der Lehrtätigkeit an einer höheren Schule ein allgemein übliches Durchgangsstadium für den Hochschullehrer war. Wenn ich die Verhältnisse richtig beurteile, ist das heute sehr viel weniger der Fall, überhaupt spielt bei der Besetzung der Lehrstühle in der philosophischen Fakultät die Lehrgabe der zu Berufenden wohl eine verhältnismäßig untergeordnete Rolle nicht nur gegenüber ihrer wissenschaftlichen Bedeutung, sondern sogar gegenüber einem nicht immer allein berechtigten Maßstab dieser letzteren, dem Umfange der gedruckt vorliegenden Arbeiten des betreffenden Gelehrten. Wir haben hier nicht zu erörtern, wie weit dieser Sachverhalt auch für die Heranbildung künftiger Vertreter der wissenschaftlichen Forschung einen Nachteil bedeuten kann, für die der künftigen Oberlehrer ist er jedenfalls ebenso nachteilig wie die zu Einseitigkeit im Fachlehrertum den Grund legende weitgehende Spezialisierung unserer Universitätsstudien, wenn derselben nicht durch geeignete Vorlesungen und durch die Einwirkung hervorragender Persönlichkeiten ein Gegengewicht in der Gestalt des Ausblickes auf das Gesamtgebiet wissenschaftlicher Forschung gegeben wird.

Und nun die Weiterbildung der Oberlehrer. Es muß dankbar anerkannt werden, daß von seiten unserer Unterrichtsverwaltungen zurzeit erstaunlich viel geschieht, um in Fortbildungskursen aller Art auf diesem Gebiete ein reges Leben wachzuhalten, und der Andrang zu diesen Kursen würde allein schon genügen, um zu beweisen, daß es in dem deutschen Oberlehrerstande mit dem Streben nach Weiterbildung recht gut bestellt ist. Erwünscht ist auch für diese Fortbildungskurse, daß das Lehrtalent der Dozenten und der Grad ihrer Fühlung mit den Aufgaben des Schulunterrichts bei der Auswahl der Kursleiter und -lehrer neben der wissenschaftlichen Qualifikation nicht unberücksichtigt bleibt — nur dann werden sich die Gefahren einer auf wenige Tage oder Wochen zusammengedrängten Rezeption für die Kursteilnehmer vermeiden lassen. Pädagogische Fortbildungskurse — ich meine damit nicht nur solche aus dem Gebiet der experimentellen Psychologie, sondern mehr noch solche über das Bildungswesen als Teil der Politik — pädagogische Fortbildungskurse gibt es meines Wissens für die Oberlehrer heute noch so gut wie gar nicht; sie

könnten nach meiner Überzeugung sehr viel Gutes stiften, und wenn sie von seiten der Unterrichtsverwaltung nicht veranstaltet werden, so fänden die Oberlehrer hier ein geeignetes Feld der Betätigung, wenn sie, wie es von seiten der Lehrervereine seit Jahren in großem Stile und mit bestem Nutzen geschieht, auch ihrerseits pädagogische Vortragszyklen ins Leben riefen oder — noch besser — sich zu diesem Zwecke mit den Lehrervereinen ganz oder teilweise in Verbindung setzten.

Der rezeptiven Fortbildung muß aber die in der Form eigener Produktion sich vollziehende zur Seite gehen. Der Lehrer, der bei seinen Schülern die Selbsttätigkeit rege erhalten und fördern will, muß selbst nicht aufgehört haben, produktiv tätig zu sein — ich bitte das auch hier nicht in dem Sinne zu verstehen, daß der Oberlehrer Bücher schreiben und im Lexikon der Zeitgenossen oder im Kürschner mit einer möglichst großen Anzahl von Werken vertreten sein soll: es genügt vollständig, wenn er sich durch gelegentliche Produktion grundsätzlich mit den Aufgaben und dem Verlauf selbständigen Schaffens vertraut hält —; die bei richtiger Auswahl der Themata gewiß wertvollen Programmabhandlungen geben ihm dazu eine, allerdings nicht oft an den einzelnen herantretende, Gelegenheit. Sehr viel mehr Gelegenheit bietet sich dem Oberlehrerstande, wenn er die der Natur der Sache nach ihm in erster Linie zufallende Aufgabe der Popularisierung der Wissenschaften — sich selbst zur Förderung und seiner Stellung im Gesamtleben der Nation sehr zum Vorteil — klar erfaßt und folgerichtig durchführt. Es ist auch ein Stück Volkserziehertum, das er damit verwirklicht.

Zur Fortbildung des Oberlehrers für sein Lehramt gehört aber endlich, namentlich unter dem unseren gesamten Betrachtungen zugrunde liegenden Gesichtspunkt, auch noch das, daß er den Aufgaben der sozialen Arbeit nicht unbeteiligt gegenübersteht. Wie Gutes, ja Hervorragendes von nicht wenigen einzelnen Vertretern des Oberlehrerstandes in dieser Hinsicht geleistet wird, brauche ich hier nicht besonders hervorzuheben, aber die grundsätzliche Bedeutung dieser Arbeit für den gesamten Stand kann meines Erachtens gar nicht stark genug betont werden; nicht nur die Menschenkenntnis und die Kenntnis der gesellschaftlichen Verhältnisse, die sie als Erzieher nicht entbehren können, wird ihnen dadurch immer aufs neue gestärkt und gemehrt: sie wachsen durch Teilnahme an der sozialen Arbeit auch, in reger Fühlung mit dem Gesamtleben der Nation, immer aufs neue in dem, was jedes Erziehers bestes, unentbehrlichstes Teil ist: in der Menschenliebe.

In der historischen Abteilung der Dresdener Hygieneausstellung ist neben vielen anderen, durch ihren fast modernen Inhalt erstaunlichen Aussprüchen antiker Forscher auch das schöne Wort des Hippokrates angeführt, daß 'wo Menschenliebe vorhanden ist, auch das nötige Verständnis für die Kunstübung nicht ausbleibt' — der Satz gilt nicht nur für die Ärzte, für die der 'Vater der Heilkunde' ihn niedergeschrieben hat; er gilt ebensosehr, ja erst recht für die Lehrer. —

KEINE 'SONDERSCHULEN FÜR HERVORRAGEND BEFÄHIGTE'!

Von Paul Cauer

Der vorstehende Vortrag von Ziehen gibt durch die Tatsache, daß er an dieser Stelle erscheint, wie durch viele der Gedanken, die er ausführt, eine willkommene Bestärkung für das, was als Wunsch und Hoffnung vor drei Monaten hier ausgesprochen wurde. Sachliche Gegensätze, die uns früher beschäftigt haben, brauchen nicht verleugnet zu werden und könnten uns wieder beschäftigen; aber sie sind von geringer Bedeutung im Vergleich zu der gemeinsamen Erkenntnis und Würdigung der Hauptaufgabe: dafür zu sorgen, daß die höhere Schule als lebendiges und leistungsfähiges Glied an dem Körper der Nation erhalten werde. Julius Ziehen hat einmal den Herausgeber der Jahrbücher als Bundesgenossen begrüßt 'im Kampfe gegen Elementaritis und Unterbürdung'. Diese Gesinnung wird von Herzen erwidert. Gegenüber den Mächten, die zu zerstören geschäftig sind, tut eine Aufbietung aller geistigen und sittlichen Kräfte wahrlich not. Sonst gelangen wir in immer schnellerem Hinabgleiten dahin, daß ein Geschlecht heranwächst, das zwar in der Vollkommenheit der Methoden und Anstalten, die uns umgebende Natur zu beherrschen, allen früheren überlegen ist, in der Herrschaft aber über die Natur in uns und in der Fähigkeit, Menschen zu verstehen und zu leiten, jämmerlich versagt. Ob Mathematiker oder Philolog, Historiker oder Naturforscher, ob Anhänger dieser oder jener Schulform: wir sollten das, was uns trennt, zeitweise zurücktreten lassen und zusammenwirken zu tätigem Widerstande gegen die Gefahr, die jetzt droht. Und das geschieht, wie Ziehen auch diesmal gezeigt hat, besser durch positives Schaffen als durch verneinende Kritik. Nur eins wird von allen erfordert: daß sie es mit dem, was Erziehung heißt, d. i. Charakterbildung und Geistesbildung, ernst meinen.

Als Beitrag zu solcher Verständigung ist auch die folgende Diskussion einer mit zuerst in diesen Jahrbüchern angeregten wichtigen Organisationsfrage gedacht. Wiederholt hat hier Joseph Petzoldt den Plan empfohlen, für das Bedürfnis hervorragend begabter Knaben durch eine besondere Art von Schulen zu sorgen.[1] Der letzte dieser Aufsätze, der dem Leser in frischer Erinnerung ist, sucht den Gedanken von einer ganz neuen Seite her als notwendig zu er-

[1] XIV (1904) S. 425 ff. XXVIII (1911) S. 1 ff. 550 ff. Vgl. dazu die Einwendungen von Lamer XXVIII (1911) S. 164 ff.

weisen. Obwohl mich die neue Begründung so wenig überzeugt hat wie die frühere, habe ich mich doch gefreut, sie hier vorlegen zu können. Denn beide Male ist der Verfasser von wichtigen Beobachtungen ausgegangen, mit denen sich, wer den von ihm gezogenen Konsequenzen nicht folgen will, auf andere Art auseinandersetzen muß.

Die geistige Tauglichkeit der künftig Führenden in der Nation hat er diesmal in den Hintergrund gestellt; die Militärtauglichkeit dieser kleineren Schar sowohl wie der großen Menge der mäßig Begabten macht ihm Sorge und gibt Anlaß, eine Minderung der Stundenzahl zugunsten der körperlichen Ausbildung zu fordern. Daß man bei gut begabten Schülern mit weniger Lehrstunden auskommen könnte, ohne für sie den Ertrag der Schulbildung noch weiter herabzudrücken, leuchtet ein. Wie das aber auch bei der großen Menge möglich sein soll, den Nachweis hierfür, ja auch nur eine Andeutung darüber bleibt der Verfasser schuldig (S. 561).

Die Zahlen, die Petzoldt mitteilt, geben allerdings zu denken, besonders auch die Tatsache, daß der Prozentsatz der Tauglichen unter den zum einjährigen Dienste Berechtigten bei den Zöglingen der Gymnasien geringer ist als bei denen realistischer Anstalten: er betrug 1904—1906 im Durchschnitt für das ganze deutsche Reich bei Gymnasien 62,2 %, Realgymnasien 64,0 %[1]), Oberrealschulen 67,7 %. Immerhin ist der Unterschied zwischen Gymnasiasten und Realgymnasiasten nicht allzugroß; zusammen mit dem größeren Abstand der Oberrealschüler verlangt er aber eine Erklärung. Petzoldt findet sie in dem Umstande, daß die Gymnasiasten im Durchschnitt länger auf der Schule verweilen, woraus sich ergebe, daß deren schädlicher Einfluß auf den Organismus bei ihnen mehr Zeit habe zu wirken, als bei den Oberrealschülern. Die Art jedoch, wie er dies als Tatsache zu erweisen sucht, ist im höchsten Grade anfechtbar: gegen 31,1 % Gymnasiasten, die das 20. Lebensjahr erreicht oder überschritten hätten, stünden in Deutschland nur 13,1 % Oberrealschüler im gleichen Alter. Danach müßte man ja annehmen, daß die Abiturienten von Oberrealschulen im allgemeinen jünger seien als die von Gymnasien; die Erfahrung lehrt eher das Gegenteil. Ist nun die Statistik von Nicolai und Schwiening, der Petzoldt folgt, falsch? Schwerlich wohl, nur falsch angewendet. Die Zahl der schon in den mittleren Klassen und dann mit dem Einjährigenschein ins praktische Leben Übergehenden ist bei den Realanstalten größer als beim Gymnasium; insbesondere bei den Oberrealschulen sind die obersten Klassen in der Regel weniger stark gefüllt: daher die geringe Vertretung der höheren Altersstufen, wenn man den Prozentsatz auf die Gesamtzahl der Schüler jeder Anstalt bezieht. Um ein richtiges Bild zu bekommen, muß man die Altersstufen der Schüler von U II aufwärts von beiden Arten von Anstalten miteinander vergleichen.[2]) Dann aber zeigt

---

[1]) Diese Zahl ergänzt aus Petzoldts Quelle (Nicolai und Schwiening).

[2]) Aus gedruckten Programmen, die jedem zugänglich sind, stelle ich für eine Reihe von Fällen das Material zur Vergleichung zusammen, das Durchschnittsalter der vier oberen Klassen am 1. Februar 1911:

sich, daß die Gymnasiasten keineswegs die älteren sind. Damit fällt die Beobachtung weg, daß innerhalb jener drei Gruppen (Gymn., Realg., Obrrs.) die Militäruntauglichkeit da am größten sei, wo der Schulbesuch am längsten gedauert habe; und wenn das nicht der Fall ist, so läßt sich diese ganze Berechnung nicht verwerten, um zu beweisen, daß an dem ungünstigen Stande der Militärtauglichkeit die Schule einen Hauptteil der Schuld trage.[1])

Petzoldt selber erwähnt, daß der Prozentsatz der Tauglichen unter den zum einjährigen Dienste Berechtigten etwas höher ist als bei den übrigen Militärpflichtigen, meint jedoch, das sei noch kein Grund zur Zufriedenheit; denn nach den besseren Wohnungs- und Ernährungsverhältnissen der bevorzugten Familien hätte man nicht einen kleinen, sondern einen sehr großen Vorsprung erwarten müssen. — Wie stand es denn in dieser Beziehung zur Zeit der großen Kriege 1866 und 1870? Ich weiß nicht, ob Material vorhanden ist, um die Frage zu beantworten; danach zu suchen, wäre wohl der Mühe wert. Sollte es ebenso gestanden haben wie heute oder gar schlechter, so würden wir uns trösten können; die Kriege sind ja trotzdem siegreich geführt worden. Stand es aber besser als heute, so ist an dem Rückgang die Schule sicher nicht schuld. Denn in den vierzig Jahren ist auf der einen Seite für Verbesserung der Unterrichtsräume, für reichlichere Zuführung von Licht und Luft, für Beschaffung und Benutzung von Spiel- und Turnplätzen sehr viel geschehen, auf der andern Seite sind die Anforderungen der Schule erheblich zurückgegangen. Freilich

		U II	O II	U I	O I
Bochum	Gymnasium	16,6	17,7	18,5	19,5
	Oberrealschule	16,6	17,3	18,5	19,5
Gelsenkirchen	Gymnasium	16,3	17,7	18,6	19,1
	Oberrealschule	16,8	17,4	18,5	19,5
Hagen i. W.	Gymnasium	16,2	17,1	18,4	19,5
	Oberrealschule	16,2	17,1	18,0	19,6
Hamm	Gymnasium	16,4	17,2	18,8	19,1
	Oberrealschule	16,7	17,6	18,7	20,5
Minden	Gymnasium	16,5	17,7	18,3	18,9
	Oberrealschule	17,2	17,6	18,8	20,1

Ein statistisch verwertbarer Unterschied tritt überhaupt nicht hervor; nur ein kleines Übergewicht des Alters ist auf seiten der Oberrealschulen.

[1]) Otto von Schjerning, Sanitätsstatistische Betrachtungen über Volk und Heer (1910), kommt auf grund reichen Materials zu Ergebnissen, aus denen hier einige der wichtigsten mitgeteilt sein mögen: 'Die Wehrkraft ist bisher in Deutschland noch nicht erheblich gesunken, aber es wird aller Anstrengungen bedürfen, sie auf der Höhe zu halten oder zu bessern. — Von den höheren Schulen (mit der Berechtigung zur Ausstellung von Befähigungszeugnissen für den einjährigen Dienst) haben die meisten Tauglichen geliefert die Landwirtschaftsschulen; es folgen die Privatschulen, Seminare, Handelsschulen, Oberrealschulen, Progymnasien, Realprogymnasien, Realgymnasien und endlich die Gymnasien. — Die Tauglichkeit nimmt stärker ab, je mehr Zeit zwischen dem Verlassen der Schule und der Meldung zum Dienst verflossen ist. Es ist also namentlich die Zeit *nach* der Schule, welche sich für die körperliche Entwicklung der jungen Leute als besonders ungünstig erweist.'

gibt durch ihre Ansprüche an die Arbeitskraft der Jugend sie den Anlaß, daß Nervosität und Anfälligkeit hervortreten; verursacht aber hat sie diese Übel so wenig, wie der Arzt ein inneres Leiden, dessen Vorhandensein er durch Beklopfen feststellt. Sollte es sich so verhalten — und ich glaube, es ist wirklich so —, dann verdient die Schule Dank statt Vorwürfe; denn eine scharfe Diagnose ist zwar oft nicht erfreulich, doch immer der erste Schritt zur Besserung.

Den zweiten müßte die Erklärung des beobachteten Tatbestandes bilden. Es klingt paradox und ist doch eine harte Wahrheit: ein Niedergang in der körperlichen Widerstandskraft unseres Geschlechtes droht herbeigeführt zu werden durch die Fortschritte der ärztlichen Kunst. In viel höherem Grade als früher gelingt es ihr, schwache und kränkliche Individuen am Leben zu erhalten, die dann durch niemanden gehindert werden, Ehen zu schließen und die unglückliche Anlage — oft, wenn sie von beiden Eltern mitgebracht wird, als eine verstärkte — fortzupflanzen. Von hier aus versteht man auch, weshalb die Oberrealschulen eine größere Tauglichkeitsziffer der Militärberechtigten aufweisen: unter den Familien, aus denen sich diese Schulen rekrutieren, sind weniger als bei den Gymnasien solche, deren Kraft schon durch die geistige Berufsarbeit von Generationen erschöpft ist; einen relativ größeren Anteil haben die noch unverbrauchten, kraftvollen Schichten des Volkes, aus denen die führenden Stände sich immer aufs neue ergänzen müssen. Sieht man die Dinge einmal so an, so tritt erst recht die hohe volkswirtschaftliche und sozialpolitische Bedeutung der neuen Schulart hervor.

Wie der schweren Gefahr, die wir hier berührt haben, begegnet werden könne, das ist eine Sorge des Staatsmannes. Bleiben wir bei der Schule und der Berufsarbeit, die in ihr geleistet wird: da gibt es etwas ähnliches. Man rühmt die verbesserten Methoden, mit deren Hilfe es möglich sein solle, auch schwächer Befähigte durch die Klassenreihe empor und bis zur Reifeprüfung zu bringen. Oft gelingt das wirklich, zu unmittelbarer Freude aller Beteiligten; ob aber auch zum Segen für die künstlich Geförderten und für die Berufe, denen sie später zu dienen haben, ist eine andere Frage. Früher, da die Schüler mehr sich selbst überlassen waren, fielen die allzu Unbegabten unterwegs von selber ab. Heute, wo eine Ehre darein gesetzt wird, tunlichst jeden, der der Schule einmal anvertraut worden ist, ans Ziel zu bringen, wird mit redlichster Arbeit in vielen doch nur eine Scheinreife erzeugt, die nachher, wenn die stetig fürsorgende Leitung des Lehrers nicht mehr zur Seite ist, schnell wieder verfliegt. Die Klagen der Universitätslehrer über mangelhaft vorbereitete Studenten haben zum guten Teil hier ihren Grund; auch wo alles mit rechten Dingen zugeht, wird mancher zum Studium gebracht, den davon zurückzuhalten die wahre Pflicht der Schule gewesen wäre.

Diesen Übelstand hat Petzoldt erkannt. Mit Nachdruck warnt er, nicht die nur mäßig Begabten unnatürlich hochzuschrauben, nicht dadurch, daß man den Gang des Unterrichtes ihrer Schwäche anpaßt, die gescheiten Köpfe zu langweilen und in ihrer Entwicklung zu hemmen. Aber würde es durch das, was er vorschlägt, besser werden? Eher umgekehrt. Ihm scheint es angängig, etwa

in Quarta die Scheidung vorzunehmen und die hervorragend Fähigen der Sonderschule zuzuweisen (XXVIII S. 10); Schwierigkeiten von seiten empfindlichen Ehrgeizes fürchtet er nicht: hervorragende Begabung sei ja nach dem obersten Maßstabe für menschliches Wesen, dem ethischen, noch keine 'höhere' Begabung, sondern nur eine 'andere'; so werde 'auch die einmal notwendig werdende Wiedereinreihung eines irrtümlich Ausgewählten unter seine alten Kameraden ohne große Erschütterung und dauernden Nachteil erfolgen' (S. 17). — Stärke des Glaubens ist ja eine schöne Sache und kann etwas Hinreißendes haben; hier aber komme ich wirklich nicht mit. Was für Mühe macht es doch jetzt schon, bei Versetzungen, zumal aus U II, und in der Reifeprüfung einen einigermaßen strengen Maßstab festzuhalten! Und doch wird da über etwas bereits Geleistetes geurteilt. Petzoldt will, daß nach dem, was die Lehrer einem elf- oder zwölfjährigen Knaben für die Zukunft zutrauen, die folgenschwerste Entscheidung getroffen werde. Eine viel folgenschwerere als in irgendeinem Examen; denn das kann, wenn es nicht bestanden ist, wiederholt werden, die Ausschließung von der Eliteschule aber greift der ganzen kommenden Entwicklung vor. Ein reich Begabter, dessen Eigenart nicht erkannt ist, würde für sein ganzes Leben geschädigt sein, weil er gezwungen wäre mit den Schwachen weiterzugehen. Sollte die Sache einmal praktisch werden, so könnte kein gewissenhafter Lehrer die Verantwortung für die Auswahl übernehmen. Die Folge würde sein, daß man so ziemlich alle, die bis dahin den Forderungen mit einiger Leichtigkeit genügt haben, der Sonderschule zuweisen würde; dazu käme dann noch der Ehrgeiz von Vätern und Müttern, den ich nicht auszumalen brauche: so hätten wir, nur um sechs Jahre vorausgenommen, dieselbe Not wie jetzt in der Reifeprüfung.

Angenommen jedoch, es wäre einmal gelungen, die Trennung sachgemäß durchzuführen, wie würde der Unterricht in beiden Gruppen sich gestalten? Petzoldt hat die Bedenken, die sich hier aufdrängen, wahrlich nicht entkräftet (S. 17 f.). Die in der gewöhnlichen Schule Zurückgebliebenen würden gar keinen Trieb empfinden, würden nichts haben, was ihnen die Beschränktheit ihres Könnens und Strebens zum Bewußtsein brächte. So würden sie immer tiefer sinken, zumal ja auch bei ihnen die Zahl der Stunden, für die ihre Arbeit in Anspruch genommen werden darf, erheblich verringert wäre (vgl. S. 561). Aber auch dem Begabten würde manches fehlen, vor allem eins: der Anblick des ernst Arbeitenden, sich Abmühenden, wodurch er, der leicht Aufnehmende und rasch Produzierende, die nachhaltigste Wirkung auf Geist und Charakter empfangen kann. Und dabei würde seine eigene Bildung an innerem Reichtum und Tiefe kaum etwas gewinnen, weil ja die Zeit, die für ihn erspart wird, nicht der geistigen Arbeit zugute kommen soll.

Auf dem vorgeschlagenen Wege geht es nicht; wie soll denn geholfen werden?

Zunächst allgemein: durch die Rückkehr zum Ernste der Anforderungen, bei der Aufnahme wie bei Versetzungen und in der Reifeprüfung. Das Ziel muß sein, die wirklich Schwachen überhaupt fernzuhalten, einerlei von welchen Eltern

sie stammen. Die wohlhabenden und hochgestellten unter diesen haben hinsichtlich der Bildung, die sie den Kindern angedeihen lassen wollen, ohnehin die größten Vorteile; man darf diese nicht noch dadurch steigern, daß man dem Vorurteile Raum gibt, die Angehörigen der höheren Berufstände und Gesellschaftsklassen hätten im voraus ein Recht darauf, ihre Söhne wieder in dieselben Berufe und Klassen eintreten zu sehen. Daß in den letzten Jahrzehnten das Schulgeld stetig erhöht, das Maß der geforderten Leistungen stetig herabgemindert wurde, ist tief zu beklagen. Was Petzoldt von der Pflicht der Schule sagt, sozial ausgleichend zu wirken, unterschreibe ich durchaus (XXVIII 22 f.). Das Mittel aber, um so zu wirken, ist ein gleichmäßig strenger Maßstab für das, was gefordert und was geleistet wird. 'Eine leichte Schule', so urteilte Zielinski hart und richtig, 'ist ein soziales Verbrechen'.

Wer jedoch viel fordert, muß auch imstande sein viel zu geben. Dafür zu sorgen ist Sache jedes einzelnen Lehrers. Er soll danach streben, daß im Gange des Unterrichtes die Mittleren mitkommen und doch auch die Starken nicht unbeschäftigt bleiben. Leicht ist das nicht; doch es muß gelingen. Petzoldt meint, man könne nur 'hier und da ein paar Minuten für die Gutbegabten erübrigen' (S. 20); damit wird man ihnen freilich nicht gerecht. Die zu weit gehende Selbstbescheidung unseres Reformators hängt mit der Grundauffassung zusammen, die er von der Berufstätigkeit des Lehrers hat (S. 18): 'Die Freude am Unterricht besteht darin, daß man die betreffende Klasse in regelmäßigem Fortschritt an ihr Ziel bringt, zum Verständnis und zur Beherrschung ihres Pensums.' Ach nein! Die Freude besteht darin, daß man Leben weckt und von frischem Leben berührt wird. Erledigung des Pensums, Erreichung des Zieles, alles dergleichen, so wichtig es in der Schule genommen werden muß, ist doch nur Mittel zu einem Zwecke.

Wer in diesen äußeren Dingen den eigentlichen Zweck sieht, kommt allerdings konsequenterweise dazu, in erster Linie nach Veranstaltungen zu suchen, durch die für besser begabte Schüler ein Jahr oder ein paar Jahre gespart werden können. Mit diesem Verlangen hat Petzoldt den Beifall von Wilhelm Ostwald gefunden[1]), nur daß jener es für besser hält, nicht Sonderschulen zu gründen, vielmehr die gewöhnlichen Schulen so einzurichten, 'daß die Zeit ihrer Bewältigung wesentlich von den Leistungen des einzelnen Schülers abhängt'. Das wäre in der Tat besser, und an sich wünschenswert. Auch ich habe es immer bedauert, daß seit 1882 die etwas gewaltsame Durchführung der ganzjährigen Kurse, auch im Osten der preußischen Monarchie, den Lehrern die Freiheit genommen hat, Schüler, die schnell faßten, schnell vorwärts zu bringen. Aber das gilt doch nur bei solchen, für die aus besonderen Gründen eine Zeitersparnis von Wert ist, sei es weil sie arm sind, oder weil ihr Schulbesuch erst in etwas höherem Alter begonnen hat; unter normalen Verhältnissen ist

[1]) Ostwald, Große Männer (1909) S. 360. Was man auch sagen mag, ein lesenswertes Buch, in dem die Marotte des Verfassers, allen Sprachunterricht für entbehrlich und verderblich zu erklären, verhältnismäßig wenig hervortritt. Ja, ohne es zu wollen, liefert er selbst Beiträge zu ihrer Widerlegung, worauf aber hier nicht eingegangen werden kann.

eine Abkürzung des Schulaufenthaltes keineswegs ein reiner Gewinn. Mag einer noch so sichere Kenntnisse sich angeeignet, noch so scharf das Urteil ausgebildet haben: die Reife des Verstehens und des Wollens, deren er zu selbständiger Lebensführung bedarf, ist damit allein noch nicht erreicht. Ja, es sollte wieder Sitte werden, was früheren Geschlechtern als selbstverständlich galt, daß begabte junge Leute, deren reichere Anlagen einer besonders sorgfältigen und gründlichen Durchbildung wert erschienen, freiwillig ein oder einige Semester länger auf der Schule verweilten.

Ein Gedanke wie dieser berührt uns heute fremdartig, fast ungeheuerlich. Wie kommt das? — Der Grund ist nicht schwer zu finden. Mehr noch als früher gilt heute für alle, die eine höhere Schule absolvieren, eine amtliche Laufbahn als gegebener Lebensplan. Die amtliche Laufbahn aber führt ihren Namen jetzt mit Unrecht, da doch in ihr nicht mehr gelaufen wird, sondern nach unentrinnbarem Gesetze langsam Schritt für Schritt vorwärts gerückt. Wer ein Jahr später eintritt, bleibt ein Jahr im Rückstand beim Examen, bei der ersten Anstellung, bei jeder künftigen Beförderung. Und die Kette setzt sich nach rückwärts fort: jede Verzögerung des Abiturientenexamens, des Aufrückens nach Prima, nach Sekunda, nach Tertia bedeutet einen in Geld ausdrückbaren Verlust fürs Leben. Kann man es vorsorgenden Eltern da verdenken, wenn sie alljährlich mit ängstlicher Spannung dem Versetzungstermin entgegenharren? Wenigstens alle diejenigen sollten es ihnen nicht verdenken, nicht über die Nervosität des Elternhauses schelten, die selber in der Herrschaft des Anciennitätsprinzips eine wertvolle Errungenschaft der modernen Kultur zu sehen glauben.

Mit der öffentlichen Meinung der eigenen Zeit, mit den Ansichten, die ihren Lebenseinrichtungen zugrunde liegen, hängt die Schule aufs innigste zusammen, also auch mit ihren Grundirrtümern. Gegen diese anzukämpfen ist eine schwere Aufgabe. Doch eben wegen des engen Zusammenhanges bietet sich hier auch eine Stelle, an der eingesetzt werden kann zu weiterreichender Wirkung. Sorgen wir, soviel an uns liegt, dafür, daß zunächst im Lebenskreise der Schule das baldige Vorwärtskommen weniger hoch geschätzt werde als die Ausbildung der Persönlichkeit. Schaffen wir nicht zwei Arten von Schulen, wo es dann innerhalb einer jeden keine rechten Unterschiede mehr gäbe; gründen wir nicht besondere Anstalten, auf denen frühreife Knaben 'in einem Jahre zwei der vorgeschriebenen Pensen erledigen' könnten; erhalten wir allen Schulen eine natürliche Aristokratie — die denn allerdings ihre Vorrechte genießen und ihre Ansprüche erheben soll. Oder eigentlich nur einen Anspruch: den, mit ihren stärkeren Kräften durch erhöhte Aufgaben zu größeren Leistungen herangezogen zu werden. Keine bessere Vorbereitung kann es geben für die Gemeinschaft und den Wettkampf des Lebens.

Es handelt sich um eine ganz praktische Aufgabe, die schon bezeichnet wurde: die Höhe des Lehrganges so zu nehmen, daß der Durchschnitt heranreichen kann und doch auch die Hervorragenden ihre Kräfte gebrauchen müssen. Dazu gibt es mancherlei Mittel: dazwischen geworfene Fragen, besondere Aufgaben für Freiwillige, Heranziehen zu kameradschaftlicher Hilfe, Eingehen auf

private Studien, die an die Gegenstände des Unterrichts anknüpfen. Dies und ähnliches kann allerdings nur vollbracht werden durch die persönliche, freie Tätigkeit des Lehrers, der einem inneren Berufe folgt, nicht durch die noch so treue Gewissenhaftigkeit des Beamten, der behördliche Vorschriften ausführt. Und das ist nun mein Haupteinwand gegen Petzoldt: er will die Pflege des Talentes und der eigenartigen Kräfte amtlich organisieren; das endet bald und sicher in Starrheit, denn zu der äußerlich bevorzugten Gruppe will jeder gehören. Statt dessen soll man Formen erhalten oder schaffen, innerhalb deren sich alle, Lernende wie Lehrende, nach dem Maße der Begabung eines jeden hervortun können. Wo wirkliches Leben herrscht, da wird ganz von selber der gleiche und gemeinsame Unterricht für verschiedene Schüler sich mit recht verschiedenem Inhalte füllen.

Auch die einzelnen Schulen sind ja, bei gleichem Lehrplan, doch in ihren Leistungen oft sehr ungleich. Es gehört zu meinen amtlichen Aufgaben, diese Unterschiede zu bekämpfen; um so genauer weiß ich, daß sie sich niemals ganz werden beseitigen lassen. Die Bemühung um Ausgleich kann entgegengesetzte Richtung annehmen, je nachdem man das Beispiel der Starken oder das der Schwachen als Norm hinstellt; und landläufige Weisheit wird sagen, das Richtige liege in der Mitte. Vielmehr besteht das Richtige darin, daß man herausfühlt, welche Tendenz am bestimmten Platze und zur gegebenen Zeit im Übergewicht oder schon dem Umkippen nahe ist, und daß man dieser dann durch Verstärkung der andern Seite entgegenzuwirken sucht. Im Übergewicht ist aber in unserer Zeit die Tendenz zur Milde, zur Schwäche, zum Nachlassen. Dagegen anzugehen ist die Pflicht; eins der Mittel dazu, das uns heute leider fast versagt ist, der Wetteifer zwischen den Schulen.

Wer vor 40 Jahren als Schüler aus einer Stadt derselben Monarchie in die andere übersiedelte, wurde an der neuen Anstalt einer Aufnahmeprüfung unterzogen und nach deren Ergebnis einer bestimmten Klasse zugewiesen. Das war für die Söhne versetzter Beamten und Offiziere oft unangenehm; und da solche Versetzungen seit 1866 und 1870 in Preußen immer häufiger vorkamen, so wurde durch Ministerialerlaß (vom 30. Juni 1876) angeordnet, daß beim Wechsel zwischen zwei gleichartigen Anstalten ein jeder in diejenige Klasse aufgenommen werden müsse, aus der er abgegangen oder in die er versetzt worden war. Neuerdings ist diese Freizügigkeit noch auf einen großen Teil der Zöglinge der sogenannten Rektoratsschulen ausgedehnt worden, vorausgesetzt, daß sie aus der obersten Klasse solcher Schule (in der Regel O III) abgehen und unter Vorsitz des aufsichtführenden Direktors einer benachbarten Vollanstalt die Abgangsprüfung bestehen (Erlaß vom 8. Januar 1910; Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung 1910 S. 278). So bedenklich diese Bestimmungen für die Selbständigkeit der einzelnen Schulen wie für die Höhe des im ganzen erreichbaren Bildungstandes sind, so hängen sie doch so eng mit dem gesamten, zugleich unsteten und nivellierenden Charakter unseres Zeitalters zusammen, daß mit der Möglichkeit einer Änderung vorläufig jedenfalls nicht zu rechnen ist. Dagegen läßt sich wohl hoffen und wünschen, daß allmählich hier

und da die Zahl derjenigen Anstalten vermehrt werde, denen im Jahre 1876 das Recht belassen wurde, alle neuen Schüler, auch die in höhere Klassen als Sexta eintretenden, einer Aufnahmeprüfung zu unterziehen, weil es sich bei ihnen 'nicht bloß um Konstatierung der Reife für eine bestimmte Klasse, sondern außerdem um die Auswahl der Tüchtigsten unter den Angemeldeten handelt'. Schulpforta, das Joachimsthal genießen dieses Vorrecht, beides Alumnate. Es stünde aber nichts im Wege, dasselbe auf Antrag auch einzelnen offenen Anstalten zu verleihen; nur dürfte keine gewählt werden, die in ihrer Stadt die einzige ihrer Art ist, damit der Zugang von Schülern ein vollkommen freiwilliger bliebe.

Damit hätten wir denn doch etwas wie eine 'Eliteschule', und Petzoldt könnte antworten, eben dies habe auch er im Grunde gemeint. Das sollte mich freuen; der Unterschied aber, auf den es mir ankam, ist wohl deutlich genug. Einmal würden diese Schulen äußerlich keinen anderen Lehrplan, keinen kürzeren Kursus haben als die gewöhnlichen. Sodann würde über die Aufnahme nicht im voraus entschieden, nach dem was dem Knaben seine Lehrer zutrauen, sondern ein jeder könnte selbst, durch das was er wirklich leistet, auf jeder beliebigen Stufe den Eintritt sich verschaffen. Da auf der Reise von Sexta — oder von Untertertia — nach Prima die Talente sehr verschieden sich entwickeln und nicht immer halten, was sie zu versprechen schienen, so würde die heilsame Mischung von Stärkeren und Schwächeren auch hier nicht fehlen. Sache der Lehrer würde es sein, den Stand des Könnens hochzuhalten oder hochzubringen; nur wo dies nach dem Urteil sachverständiger Beobachter wirklich erreicht wäre, müßte jenes wertvolle Privilegium verliehen werden. Wo im Wandel der Zeiten und Wechsel der Personen die Verhältnisse sich änderten, würde der Wunsch danach nicht mehr empfunden werden, und es könnte wegfallen; wo aber Glück und Vorsorge einen tatenfrohen Bund ungewöhnlicher Kräfte versammelt hätte, könnte schnell wieder die äußere Anerkennung ihm zu Hilfe kommen: das eine wie das andere in unmerklichem Übergang.

Alles wirkliche Leben auf einem Gebiete geistigen Schaffens, und so auch im Erziehungswesen, quillt aus der Tiefe, aus der selbstmächtigen, unermüdlichen, aufopfernden Einzelarbeit. Aufgabe des Staates kann es nicht sein, die Bahnen vorzuschreiben; er mag sich rühmen, wenn es ihm gelingt Hindernisse wegzuräumen.

DER PREUSSISCHE MINISTERIALERLASS GEGEN DAS EXTEMPORALE

Von Adolf Fritsch

Preußens Anordnungen in bezug auf das höhere Schulwesen sind auch für die benachbarten norddeutschen Staaten von Einfluß, denn im allgemeinen schließen sich diese auch auf dem Gebiete der Schule dem mächtigen Nachbar an und nehmen dessen Einrichtungen bei sich auf. Daher mag es einem Hamburger gestattet sein, das Wort zu dem neuesten Schulerlaß zu ergreifen. Zwar hat Hamburg 1891 seine Selbständigkeit gewahrt und ist Preußen nicht in allen Punkten gefolgt, deshalb brauchte es auch 1901 einige der sogenannten Reformen nicht wieder rückgängig zu machen. Die Beseitigung des Extemporales erregt aber so sehr die Freude der Schüler und auch einiger Eltern, daß sofort in der Presse sich Stimmen erhoben haben, es möchte diese erfreuliche Anordnung auch hier eingeführt werden. Denn als Erleichterung für das Aufsteigen und für das Erlangen der Zeugnisse wird der Erlaß angesehen, wenn es auch in demselben heißt, daß durch diese Änderung der Lehrpläne keine Herabsetzung der Anforderungen beabsichtigt sei. Vorgeschrieben wird nur eine bessere Methode. Der übrige Inhalt des Erlasses ist etwa folgender: Die Lehrpläne von 1901 seien der einseitigen Wertschätzung des Extemporales entgegengetreten, trotzdem aber werde dies noch immer vielfach als Hauptwertmesser der Leistungen behandelt. Dies führe zu einer schädlichen dauernden Spannung und Beunruhigung der Schüler wie der Lehrer. Nur häufige schriftliche und mündliche Übung verschaffe Vertrautheit mit dem Sprachstoff. Die bisherige Methode sei falsch, eine andere habe an ihre Stelle zu treten. In jeder Grammatikstunde sind einige Sätze schriftlich zu übersetzen, die Schüler sollen die Fehler verbessern, der Lehrer nachsehen ob das geschehen ist. Alle 4 bis 6 Wochen wird eine Arbeit daraus zusammengestellt und ohne vorherige Ankündigung geschrieben. Der Lehrer hat diese nachzusehen und zu zensieren. Aber drei Viertel der Klasse müssen mindestens genügend schreiben, sonst hat die Zensierung zu unterbleiben. Im Deutschen bis zu den mittleren Klassen, im Rechnen und in der Mathematik ist entsprechend zu verfahren.

Was zunächst die dauernde Beunruhigung der Lehrer betrifft, von der in dem Erlaß die Rede ist, so rührt diese wohl kaum von dem Extemporale her, sondern in erster Linie von der stets drohenden Neigung der obersten preußischen Behörde, den Lehrplan zu ändern und Erleichterungen für die Schüler zu schaffen. Alle zehn Jahre wird das Bestehende für verfehlt, für falsch erklärt: 1891, 1901 und 1911. In diesem Sommer kamen beunruhigende Nach-

richten über die beabsichtigte Beseitigung des Griechischen. Doch das drohende Gewitter zog vorüber ohne Schaden anzurichten; dafür kommt jetzt dieser Erlaß wie ein Blitz aus heiterem Himmel und schlägt zerschmetternd ein. Aber der Blitz zerstört zuweilen auch alte, schon brüchige Gebäude; vielleicht ist das auch hier der Fall. Jedenfalls ist es die Meinung der Unterrichtsverwaltung. Der Grund für ihr Vorgehen ist nicht nur die von ihr behauptete dauernde Beunruhigung der Lehrer und Schüler, vielmehr sei auch durch den unzweckmäßigen Betrieb des lateinischen und griechischen Extemporale die Erlernung der alten Sprachen erschwert worden. Damit verurteilt die Unterrichtsverwaltung die Anordnung, die sie selbst vordem getroffen hat. Wäre nur die Zahl der zu schreibenden Arbeiten herabgesetzt worden, so könnte man zustimmen. Dadurch würde die Ansicht zur Geltung kommen, mit der schon vor Jahrzehnten ein Meister unseres Berufes sein Bedenken dagegen begründete, daß auch in den oberen Klassen jede Woche ein Extemporale geschrieben wurde: dabei lerne der Schüler nur schnell schießen, in den häuslichen Arbeiten müsse er sich üben, sorgfältig zu zielen. Aber an dergleichen denkt der Erlaß wohl nicht. Auch hat nach seiner Meinung nicht dieser oder jener Lehrer unzweckmäßige Arbeiten gegeben, nein, die Einrichtung selbst wird als verfehlt bezeichnet. Nicht einmal eine mildere Form der Verurteilung ist gewählt, etwa daß die Erwartungen sich nicht erfüllt hätten, die man an die Einführung dieser Art von schriftlichen Arbeiten geknüpft habe. Zu so scharfer Verurteilung der eigenen Befehle müssen zwingende Gründe geführt haben. Aber vergebens sucht man nach ihnen in dem Erlaß. Die Beunruhigung der Schüler durch Überschätzung des Extemporale bleibt der einzige, der vorgebracht wird. Prüfen wir ihn also.

Man muß es ja eigentlich der Unterrichtsverwaltung glauben, wenn sie behauptet, daß die schriftliche Klassenarbeit noch immer der Hauptwertmesser der Leistungen sei, und daß nicht selten mehr als die Hälfte dieser Arbeiten nicht genügend ausfalle. Wertvoll wäre es, wenn sie diese Behauptungen auch durch einzelne Angaben erhärtete, denn sonst steigen lebhafte Zweifel an ihrer Richtigkeit auf. Es ist feststehender pädagogischer Grundsatz, daß der Lehrer bei Stellung der Aufgaben sich nach dem Durchschnitt seiner Klasse zu richten hat. Schreibt also die Mehrzahl der Schüler 'nicht genügend', so trifft in erster Linie den Lehrer die Schuld. Er wird sicherlich bei der nächsten Arbeit anders vorgehen. Daß demgemäß auch verfahren wird, dafür bürgt nicht nur die pädagogische Schulung der Lehrer, sondern auch die starke Kontrolle, unter der gearbeitet wird. Sollte also doch der Ausfall der Arbeiten 'nicht selten' so sein, wie es in dem Erlasse angegeben wird, dann müssen doch wohl andere Gründe vorliegen, die das schlechte Ergebnis erklären. Und ob nicht gerade dieser Umstand dann zu ganz anderen Entschlüssen führen müßte, wie sie der Erlaß zeigt, werden wir noch später sehen. Vorläufig stellen wir der Behauptung des Erlasses in ihrer Allgemeinheit die Erklärung entgegen: Bis diese Behauptung durch nackte Tatsachen bewiesen ist, müssen wir sie für falsch halten.

Vergebens suchen wir ferner in dem Erlaß einen Grund für die Angabe, daß der bisherige Betrieb des Extemporale das Erlernen 'insbesondere der alten

Sprachen' erschwert habe. Es werden damit zugleich die Arbeiten im Rechnen, in der Mathematik und in den neueren Sprachen verurteilt. Warum aber solche Arbeiten das Erlernen dieser Fächer 'erschweren' sollen, wird wohl ewig Geheimnis der Unterrichtsverwaltung bleiben, und erst recht, warum das bei den alten Sprachen noch mehr der Fall sein soll als in den andern Fächern. Vielleicht soll als Grund gelten, daß der Schüler bei diesen Klassenarbeiten unter einem Drucke arbeite, der, wie der Erlaß sagt, dem Erfolg des Unterrichts schädlich sei. Daß bei manchen Schülern ein solcher Druck vorhanden ist, soll nicht geleugnet werden, aber das kann doch nur den Ausfall der einzelnen Arbeit beeinträchtigen, wenn er es überhaupt tut, jedoch nicht den Erfolg des ganzen Unterrichts. Bei der überwiegenden Mehrzahl der Schüler kann von solchem Druck überhaupt nicht die Rede sein, denn diese schreibt das eine wie das andere Mal gut und genügend; und wenn der eine oder andere auch einmal schlecht schreibt, so weiß er die Gründe meistens sehr genau und nimmt sich das nächste Mal mehr zusammen.

Nicht nur eine Prüfung soll das Extemporale sein, sondern auch eine Übung: eine Übung darin, seine Gedanken zusammenzunehmen, sich zu konzentrieren, scharf nachzudenken. Und wie hat namentlich der Großstadtjunge eine solche Stunde nötig! Er wird allerdings immer schlecht schreiben, wenn er am Abend vorher im Theater oder Konzert oder auf einem Kinder- oder Erwachsenenball war oder auch in der Lektüre von Karl May seine an sich schon lebhafte Phantasie weiter erhitzt hat. In kleineren Städten kneipt mancher auch gern und genießt das Studentenleben im voraus. Wenn der englische Trainer seine Befehle erteilt, so werden die ohne Murren befolgt, und wie muß sich der junge Mensch anstrengen! Ob er sich schon bei den Übungen oder erst bei der Regatta einen Herzfehler holt, darnach wird weiter nicht gefragt. Derartige körperliche Übungen sind eben Mode und deshalb in der Öffentlichkeit beliebt und werden gelobt. Aber geistige Übungen, bei denen der junge Mensch sich anstrengen muß, ohne sich eine Krankheit zu holen, sind verpönt. Der Druck, von dem der Erlaß spricht, ist vielmehr bei vielen als Sporn sehr nötig.

Allerdings sollte man aus der Verfügung fast schließen, die Unterrichtsverwaltung kenne nur ideale Schüler, die immer gleich fleißig und eifrig bestrebt sind, ihre Pflicht zu tun, bei denen ein Mißerfolg sogleich auch als schwerer Druck empfunden wird. Übertriebener Ehrgeiz ist gewiß verwerflich, wie alles, was übertrieben wird, aber viele haben ein Anspornen nötig. Oder sollen unsere höheren Knabenschulen allmählich in eine Art von Kursusschulen umgewandelt werden, wie man sie vielfach kennt? Da bleiben die jungen Mädchen zehn Jahre hindurch immer zusammen, steigen zusammen auf, erhalten modernen Anschauungen entsprechend keinen Klassenplatz, damit nicht schädlicher Ehrgeiz geweckt wird. Wohl werden da auch solche Abschlußarbeiten gemacht, wie sie in dem Erlaß befohlen werden, und haben eine ähnliche Bedeutung. Die Schülerinnen regen sich nicht weiter darüber auf, warum auch? Sitzen bleibt doch keine. Und das schließliche Ergebnis des Unterrichts? Nun, es geht auch so. Wie schön wäre es, wenn auch die Knaben so alle ohne Aufenthalt

durch die Schule kämen! Das ist es ja, was manche Eltern wünschen: auf das Reifezeugnis kommt es allein an, nicht darauf, daß die Söhne wirklich etwas lernen. Daher der unablässige Ansturm in den Zeitungen, dem nun nachgegeben wird.

Indes man wird einwerfen, daß mit dem Druck, der auf den Schülern laste, nicht alle gemeint seien, sondern nur die Schwachen, Kränklichen. Schutz der Schwachen ist allerdings die Losung in der Sozialpolitik, sie scheint es auch seit langer Zeit schon in der Schulpolitik zu sein. Denn alle die zahlreichen Änderungen, die in den letzten Jahren befohlen worden sind, hatten immer nur den einen Zweck, die Anforderungen an die Schüler herunterzusetzen, damit auch die Schwächsten das Ziel der Anstalt erreichen können. Dahin zielt auch die besondere Bestimmung, daß bei den Übersetzungen zur Bearbeitung des gegebenen Textes 'reichliche Zeit zu gewähren ist'. Dem Durchschnitt der Klasse ist schon immer Zeit genug gegeben worden. Denn nach dem Durchschnitt richtet sich der Lehrer. Man hat es gerade als eine gute Übung angesehen, daß ein Schüler, der nie zur rechten Zeit fertig werden kann, und der immer trödelt, sich zusammennehmen muß, um zu bestimmter Zeit die Aufgabe abzuschließen. Welche Bedeutung das für das ganze Leben haben kann, zeigen die Leute, die immer mit ihrer Zeit zu kurz kommen und sich oft genug dadurch unglücklich machen. Jetzt werden solche schlaffen Schüler und oft genug auch ihre Eltern sich auf diese Bestimmung berufen. Und was sollen die guten Schüler anfangen, die früher fertig werden? Dabei stelle man sich eine große Klasse vor, in der einer nach dem andern sein Heft zumacht, bis auch der Schwächste und Langsamste zu Ende gekommen ist. Das gibt nette Zustände!

Von den schwachen Schülern wird in der Tat die Klassenarbeit oft als Druck empfunden. Sie mögen sich auch wohl zuweilen ängstigen, noch mehr aber die nervös Veranlagten, deren Gesundheitszustand dazu unter der Unruhe im Elternhaus oder auch durch den Ehrgeiz des Vaters oder der Mutter leidet, die es fast wie ein Unglück ansehen, wenn der Sohn ein schlechtes Zeugnis nach Hause bringt. Solche unnormalen Verhältnisse haben offenbar auch den Gedanken eingegeben, die Arbeit, die alle vier bis sechs Wochen zu schreiben ist, nicht vorher anzukündigen, damit nur der schwächliche Junge sich nicht vorher ängstige. Aber noch ist der Kern unserer Jungen gesund. Man schützt sein Kind nicht vor Erkältung, wenn man es in Watte wickelt. Feuer härtet den Stahl. Wie soll der Mann den Kampf des Lebens bestehen, wenn er in Verweichlichung erzogen ist? Zudem wird durch die befohlene Nichtankündigung der Arbeit dem fleißigen, aber langsamen Schüler die Möglichkeit genommen, sich besonders vorzubereiten. Für viele tritt damit keine Erleichterung, sondern eine Erschwerung ein, zumal nur wenige Arbeiten im Semester geschrieben werden sollen. Es werden drei, höchstens vier sein, so daß eine schlechte Arbeit nicht so leicht auszugleichen ist. Allerdings weiß auch dagegen der Erlaß ein Mittel. Es heißt nämlich: 'Bemerkt der Lehrer bei der Korrektur, daß ein erheblicher Teil, etwa ein Viertel, der Arbeiten geringer als genügend ausgefallen ist, so hat er von der Zensierung dieser sämtlichen Arbeiten abzusehen.'

Diese Bestimmung ist so sonderbar, daß sie etwas genauer auf ihre Be-

deutung hin geprüft werden muß. Hätte die Verordnung gelautet, es müsse im allgemeinen darauf gesehen werden, daß drei Viertel der Arbeiten einer Klasse genügend geschrieben werden, so könnte man kaum etwas dagegen einwenden. Darin würde liegen, daß es auch Ausnahmen geben könne. Denn die Schule ist ja keine Maschine, sondern ein Organismus, in dem einzelne Glieder zeitweise leidend sein können. Zudem sind gut und schlecht relative Begriffe. Der Lehrer hat es noch immer in der Hand gehabt, eine Arbeit, die schlechter ausgefallen ist, etwa nach den Ferien, oder weil sie wider sein Erwarten und seinen Willen größere Anstöße geboten hat, milder zu beurteilen. Das soll er nicht mehr, sondern er soll sie gar nicht zensieren, aber auch keine andere dafür schreiben lassen. Das kann dann dahin führen, daß von einem Quartalzeugnis zum andern überhaupt kein Urteil über eine schriftliche Arbeit in den Sprachen und in der Mathematik vorliegt. Es kann dies Ergebnis auch leicht von den Schülern, die sich verabreden schlecht zu schreiben, herbeigeführt werden. Das ist nicht nur ein Vorschlag von Karlchen Mießnick (Kladderadatsch 1911, Nr. 45), vielmehr haben — wohl allenthalben — Schüler, die den Erlaß gelesen hatten, dies schon unter fröhlicher Heiterkeit festgestellt. Hat der Verfasser des Erlasses bei Aufstellung dieser 'wohldurchdachten' Bestimmungen, wie sie Realgymnasialdirektor Strohmeyer (Tägl. Rundsch. Nr. 507) nennt, auch an diese Möglichkeiten gedacht? Man kann wohl nur den Schluß ziehen, daß die schriftlichen Arbeiten überhaupt als bedeutungslos charakterisiert werden sollen. Das stimmt auch durchaus mit den bisherigen Anordnungen überein. Zuerst wurde der lateinische Aufsatz beseitigt, dann in Prima die Übersetzung ins Griechische, hierauf die ins Französische. Was noch übrig blieb, wird jetzt zwar noch nicht ganz abgeschafft, aber doch zu einem ganz nebensächlichen Faktor im Unterrichtsbetrieb gemacht.

Auf das Mündliche hauptsächlich soll in Zukunft der Unterricht basiert sein, nach den mündlichen Leistungen, die ohnedies ein so viel freundlicheres Bild geben sollen, muß demnach die Beurteilung erfolgen. 'Das Urteil der Lehrer', heißt es in dem Erlaß, 'geht in der Regel dahin, daß die mündlichen Leistungen der Schüler unverhältnismäßig besser seien als ihre schriftlichen Klassenarbeiten'. Entspricht das wirklich den Tatsachen? In den Stunden, in denen durch Abfragen die ganze Klasse gleichzeitig beteiligt ist, der Lehrer rasch von einem Schüler zum andern springt, da wird oft genug das Bild des einzelnen kein einheitliches sein, die Besseren gleichen schnell aus. Es macht dabei auch wohl der Flüchtige, der keine Arbeit ohne die schlimmsten Versehen schreiben kann, einen besseren Eindruck. Aber wie steht es bei den Übersetzungen aus den fremden Sprachen? Der Schüler hat sie vielleicht mit seinem 'Freund' oder ähnlichen Hilfsmitteln, die billig zu beschaffen sind, zu Hause vorbereitet; in andern Fällen leisten Angehörige oder Mitschüler die wünschenswerte Hilfe. Geht die Übersetzung leidlich von statten, so notiert sich der Lehrer sein 'genügend', schon um den scheinbaren Fleiß anzuerkennen. Aber sehr häufig, wenn nicht in der Regel, durchschaut der Lehrer bei dem schwachen Schüler das ungenügende Verständnis und stellt das durch Fragen rasch fest. Das Er-

gebnis der mündlichen Leistungen deckt sich infolgedessen gar nicht so selten mit dem Ausfall der schriftlichen Arbeiten, seien dies nun Übersetzungen in die Fremdsprache oder aus ihr. Bis dahin nun hatten die Eltern an den Prädikaten der schriftlichen Arbeiten einen festen Anhalt, wie es mit dem Fortkommen des Sohnes stehe, konnten oft zu rechter Zeit noch eingreifen, oder erkannten auch, wohin die Begabung neige, und trafen darnach ihre Entschlüsse. Immerhin mußten sie auch jetzt schon oft bemerken, daß die schriftlichen Arbeiten nicht den einzigen Maßstab für die Beurteilung abgaben, daß oft genug ein Ausgleich durch die mündlichen Leistungen auf dem Zeugnis erreicht ward. Das ist so allgemein anerkannt, daß es Verwunderung erregt, wenn der Erlaß davon keine Notiz nimmt. Nicht selten aber sind die Eltern sehr unzufrieden, wenn trotz allen Fleißes zu Hause auch die mündlichen Leistungen als nicht ausreichend bezeichnet werden. Wie leicht und schnell wird da der Vorwurf der Parteilichkeit, der Willkür gegen den Lehrer erhoben. Wie wird das erst werden, wenn die Beurteilung noch mehr als jetzt, ja fast ausschließlich auf Grund der mündlichen Leistungen erfolgt? Wie groß wird da erst die Enttäuschung werden und der Ingrimm gegen Schule und Lehrer?

Nur eine schriftliche Arbeit bleibt durch den Erlaß unangetastet, der deutsche Aufsatz in den oberen Klassen. Warum? Werden gegen dessen Handhabung keine Klagen erhoben? Gewiß genug. Aber man wagt sich damit in der Öffentlichkeit nicht heraus! Der deutsche Aufsatz ist längst für das wesentliche Kriterium der Reife eines Schülers erklärt worden; es gilt das so sehr als Dogma, daß jeder sich hütet, dagegen zu sprechen. Und doch enthält in dieser Hinsicht der Erlaß eine große Ungerechtigkeit. Der deutsche Aufsatz kann nicht als der alleinige Hauptgegenstand bei der Beurteilung schriftlicher Arbeiten angesehen werden. Gerade der germanische, tiefgründige Querkopf ist oft wie beim Sprechen, so auch im schriftlichen Ausdruck schwerfällig, ungelenk. Das entwickelt sich erst später, allmählich, mit wachsender Reife. Jeder erfahrene Lehrer kann Dutzende von Beispielen dafür anführen. Auch bei bedeutenden Männern ist das der Fall; man denke nur an Conrad Ferdinand Meyer. Bis dahin war ein Ausgleich möglich. Der eine hat seine Stärke in der Mathematik, der andere in den Sprachen, ein dritter im Deutschen. Das hilft ihm nicht nur vorwärts, sondern ermutigt ihn auch und läßt ihn nicht verzagen. So kann auch in dieser Beziehung der Erlaß durch diese, wenn auch nicht ausdrücklich hervorgehobene, so doch tatsächliche einseitige Bevorzugung des deutschen Aufsatzes in den oberen Klassen nur schädlich wirken.

Anderseits werden durch den Erlaß in den geringfügigsten Einzelheiten dem Lehrer Vorschriften gemacht. Ist das wirklich Aufgabe der obersten Schulbehörde, solche Bestimmungen rein technischer Art zu treffen? Für wie unreif und unfähig muß sie die gesamte Lehrerschaft halten! Zustimmung hat sie darin allerdings bei Prof. Rein-Jena gefunden, der im 'Tag', 16. Nov. 1911 Nr. 270, von dem 'bekannten pädagogischen Tiefstand' unserer höheren Schulen spricht. Er hat an derselben Stelle (14. Dezbr. Nr. 293) von einem erfahrenen Berliner Direktor, Adolf Trendelenburg, eine Antwort erhalten, die, aus Scherz

und Ernst gemischt, viel Treffendes enthielt, nur — leider — etwas unvermittelt mit der Hoffnung schließt, man werde sich mit dem Extemporale-Erlaß wie mit dem Marokko-Vertrage (Rein hatte beide zusammengestellt) mehr und mehr befreunden.

Nach berühmten Mustern schließt der Erlaß mit einer Adhortatio an die Lehrer: Aus dieser Art der schriftlichen Klassenübungen erwachse den Lehrern eine größere und verantwortlichere Aufgabe; man vertraue, daß sie sich ihr gern unterziehen würden. Worin die größere Verantwortung bestehen soll, ist schwer zu sagen. Man kommt fast auf den Gedanken: weil die Lehrer die Verantwortung tragen sollen für einen Versuch, der schlecht ausfallen muß. Selbstverständlich werden sie den Befehl so gut ausführen wie sie können Ob gern? ist eine andere Frage. Wenn man sich mit diesem Wort an die Stimmung der Lehrer wendet, so ist denn doch noch etwas Weiteres zu bemerken. Warum hat man sie nicht vorher gefragt, was sie zu einer solchen, alles Bisherige umstürzenden Methode sagen? In Posen nahmen an der Philologenversammlung mehrere Herren aus dem Ministerium teil, die mit lebhafter, aufrichtiger Freude begrüßt wurden. Warum sind diese nicht beauftragt worden, die zahlreiche Versammlung zu befragen, was sie zu der Neuerung sagen würde? Es waren genug Sachverständige da, auch Väter, die ebenso schmerzliche Erfahrungen mit ihren Söhnen auf der Schule gemacht haben wie andere Eltern, also gewiß unparteiische Sachverständige. Aber kein Wort verlautete, niemand ahnte, was bevorstand. Vor 10 und 20 Jahren hat man die aufgeworfenen Fragen doch vorher erst öffentlich erörtert. Das hat sich geändert. Ist es recht, staatstreue, für ihren Beruf begeisterte Männer so zu behandeln? Der Sache, dem Staat wird mit solchem Verfahren sicher nicht gedient. Man bezeichnet das im gewöhnlichen Leben als autokratisches Verfahren. Bekanntlich aber ist Autokratie die gefährlichste Art des Regierens.

Es erheben sich nun aber lebhafte Zweifel, ob die neue Anordnung überhaupt durchführbar ist. Man stelle sich vor, daß in Sexta und Quinta jede Sprachstunde Grammatikstunde ist, ebenso in der Klasse, wo das Griechische oder Englische anfängt. Da werden also in jeder Stunde schriftliche Übungen gemacht, der Unterricht wird fortwährend unterbrochen und gestört, der Lehrer aber hat diese Arbeiten 'regelmäßig' nachzusehen, das heißt sechsmal in der Woche, und zwar jedesmal 50 oder mehr Hefte. Da sich seine Tätigkeit aber nicht auf eine Klasse beschränkt, so kann die Zahl der Arbeiten, die er durchzusehen hat, leicht viele Hunderte in der Woche betragen. Das kann zweifellos niemand auf die Dauer aushalten. Dabei kann von einem Gewinn für den Schüler gar nicht die Rede sein. Auch der sonst fleißige und sorgfältige Schüler wird sich rasch gewöhnen, seine Sätze hinzuschreiben, wie es gerade kommt. Denn es ist ja ganz gleichgültig, ob er sie gut oder schlecht macht, ein Zeugnis bekommt er nicht, und der Lehrer darf ihm keines geben. Und nun gar erst der Schlechtere oder der zum Hinsudeln neigende Schüler! Wie werden dessen Hefte aussehen? Denn der Lehrer darf nicht etwa eine Abschrift anordnen, er hat nur den Schüler 'zur sorgfältigen Verbesserung der Fehler anzuhalten'.

Das tut der Idealschüler des Erlasses natürlich stets aus dem Drange der Pflicht und dem jedem Menschen innewohnenden Lerneifer! Aber gewiß nicht unsere Jungen, die erst zur Pflicht und zur Arbeit erzogen werden sollen.

Jedenfalls häufen sich die Bedenken, so wie man weiter zusieht. 'Wenn der Schüler den vom Lehrer beabsichtigten Ausdruck nicht trifft, aber einen solchen, der sich im Sinne der fremden Sprache rechtfertigen läßt, so ist ihm deshalb kein Fehler anzurechnen.' Darin liegt in vielen Fällen eine direkte Aufforderung an die Schüler, das, was der Lehrer aufgibt, nicht zu lernen; der Schüler muß nur so schlau sein, sich um die Sache herumdrücken zu können. Die Aufgabe der Schule kann darnach nicht mehr sein, das Erlernen der Sprachen als Erziehungsmittel zu benutzen. Wie gefährlich es ferner ist, das Urteil über die Leistungen nur oder fast allein auf die mündlichen Leistungen zu gründen, ist schon bemerkt. In Zukunft wird sich der ganze Ingrimm der in ihren Kindern beleidigten Eltern erst recht gegen den Lehrer wenden. Mehr und mehr wird diesem, der doch keine Maschine, sondern ein fühlender Mensch ist, die Berufsfreudigkeit geraubt. Er ist ja sozusagen vogelfrei. Eingeschnürt in einen Panzer von Vorschriften muß er, der völlig Einflußlose, die Vorwürfe und Anklagen hinnehmen, als sei er der wirklich Schuldige. Zudem: Anklagen, Vorwürfe gegen die Schule sind immer erhoben worden, solange es Schulen gibt, und sie werden nie verstummen, solange wir Schulen haben werden. Kein Erlaß wird sie je aus der Welt schaffen.

Aber auch aus anderen Gründen wird dem Lehrer die Lust an der Arbeit zerstört; so wenn ihm durch den Schutz der Schwachen nicht mehr das zu erreichen gelingt, was ihm früher möglich war. Wie kann die Lektüre der Schriftsteller noch Freude machen, wenn auch die bekanntesten sprachlichen Erscheinungen die größten Schwierigkeiten bereiten? Andererseits gerät er dadurch, daß die Anforderungen immerzu herabgesetzt werden, daß milde Beurteilung vorgeschrieben wird, geradezu in Gefahr moralisch zu sinken. Kommt es doch schon jetzt vor, daß seine Tätigkeit darnach beurteilt wird, ob er ausreichend positive Prädikate erteilt, einerlei ob die Schüler es verdienen oder nicht. Wie oft ihm schon ein Unterricht entzogen ist, weil er angeblich zu hohe Anforderungen stellt, darüber gibt es noch keine Statistik. Wohl aber liegen ausreichend Zeugnisse darüber vor, wie die Milde gegen die Schüler schon zersetzend gewirkt hat.

Bekanntlich hat bereits Virchow von der Tribüne des Abgeordnetenhauses aus lebhafte Klage darüber erhoben, daß die Studenten unzureichend vorbereitet seien, daß sie nicht mehr logisch geschult wären. Daß das seitdem nicht besser geworden ist, beweisen die immer erneuten Klagen der Universitätslehrer. Die Universität wird allmählich das Mädchen für alles, sie soll das nachholen und ersetzen, was die Schule nicht mehr leisten kann oder soll. Und doch vermag sie das nicht. So klagt Professor Krückmann in der Zeitschrift 'Das Recht', 1909 S. 257ff., in einem Aufsatz: 'Juristenproletariat und Winkelgymnasien' über die minderwertigen Köpfe unter den Studenten. 'Es wird schwerlich gelingen, den niederziehenden Einfluß, den schon das bloße Dasein dieser Minder-

begabten unter den Prüfungskandidaten ausübt, auszuschalten.' Je weniger tüchtig das Examenmaterial sei, desto geringere Anforderungen würden ganz von selber an den Prüfling gestellt. Die notwendige Auslese vollziehe sich nicht in der ersten juristischen Prüfung; die Auslese müsse auf der Schule einsetzen. — Aber eben dies wird auf den höheren Schulen immer mehr verhindert. In einem bemerkenswerten Nachwort betont der Herausgeber Soergel, daß derselbe Vorwurf, der von Krückmann gegen die Schüler in den kleinen Städten erhoben werde, auch die Anstalten in den großen Städten treffe. Er beklagt die Weichlichkeit der Erziehung. Es seien bedrohliche Erscheinungen, die einem fressenden Schaden gleich am Marke des deutschen Volkes zu zehren begonnen hätten. — Das Mitglied des Herrenhauses Professor Dr. Alfred Hillebrandt in Breslau führt in einem Artikel der Schles. Zeitg. vom 3. Nov. 1911 Nr. 775 aus dem Statistischen Jahrbuch für den preußischen Staat an, daß von 1905 an ein leises Anschwellen der im Referendarexamen Durchgefallenen zu bemerken sei, von 25,6 % auf 29,4 im Jahre 1909. Weit schlimmer stehe es mit den Prüfungen für das höhere Schulamt. 1901 seien von 513 Kandidaten 136 durchgefallen, 1905 von 1066 Kandidaten 300, 1909 von 1763 Kandidaten 633, also über ein Drittel! — Weiter lehrt die Statistik, daß die Zahl der Studenten seit 1895 beängstigend zunimmt: 1879, wo doch schon kein Mangel an Studenten herrschte, kam auf 2000 Einwohner noch nicht ein Student, 1911 dagegen auf 1000 Einwohner schon einer. Man sieht aus diesen Angaben, wie die Auslese, die die Schulen sonst geübt haben, viel zu spät einsetzt, und zwar dann zum Unglück für die Betroffenen, die zur rechten Zeit auf einen anderen Lebensweg hätten gewiesen werden können. Welcher Kummer und Jammer in den trockenen Zahlen steckt, wie viele zerstörte Existenzen sich darunter befinden, die voll Verbitterung mit Staat und Gesellschaft zerfallen sind, wie viele Tränen der Mütter, die einst so stolz waren auf das stete Aufsteigen der Söhne, — davon sagt die Statistik nichts. Auch die Zeitungen, die so bereit sind, für alle angeblichen und wirklichen Schäden die Schule verantwortlich zu machen, schweigen darüber.

Verbesserungen im Unterrichtsbetriebe vorzunehmen wäre dringend wünschenswert, aber sie liegen auf einem ganz anderen Gebiete, nicht darin, daß man das Aufsteigen der Schüler erleichtert. Wie oft ist schon mit allem Nachdruck darauf hingewiesen, daß die für die einzelnen Klassen festgesetzte Höchstzahl der Schüler viel zu groß ist. Da ist nicht nur jedes Individualisieren so gut wie ausgeschlossen, die überfüllten Klassen bringen, abgesehen von der Schädigung der Gesundheit durch die schlechte Luft in den unzureichenden Räumen, noch den schweren Nachteil mit sich, daß es manchmal gar nicht anders möglich ist, als — aus Rücksicht auf den Platz — milde zu versetzen. Ein anderer Übelstand liegt darin, daß, wer sitzen bleibt, gleich auf ein ganzes Jahr zurückgestellt wird. Wohl mag die Sorge, ein ganzes Jahr zurückzukommen, ein Sporn sein für den Faulen, aber Faulheit ist durchaus nicht immer der Grund, weshalb ein Schüler nicht mitkommt. Für recht viele, die weder unbegabt noch faul sind, ist es geradezu eine Wohltat, wenn sie einmal zur rechten

Zeit ein Semester verdoppeln. Bei einem ganzen Jahr geht die erste Hälfte meistens verloren, und nicht das allein, sie erzieht den Schüler zur Unaufmerksamkeit. Leicht ereilt ihn dann zum zweiten Mal das Schicksal des Sitzenbleibens. Und nun stelle man sich den Zorn, den Ingrimm der Eltern vor. Der Schüler selbst, wenn er nicht durch dieses System zugrunde geht, wirft einen unauslöschlichen Haß auf die Schule und macht ihm Luft, sobald er kann. Wir bekommen ja genug solcher Aussprüche des Hasses zu lesen. Statt der Anstalten mit Parallelzoeten sollte man die Wechselzoeten wieder mehr einführen, wie sie früher in größerer Zahl bestanden haben, aber ohne ersichtlichen Grund abgeschafft sind. In Hamburg hat sie ein ehemaliger Preuße, Schulrat Hoche, eingeführt, und niemand will sie wieder beseitigt sehen, außer etwa, wem alles was von Preußen kommt als pädagogische Weisheit erscheint.

So viel ist wahr: Preußen hat früher die Führung gehabt auf dem Gebiete des höheren Schulwesens, die übrigen deutschen Staaten verdanken ihm viel Gutes und folgten gern auf der Bahn zu hochgesteckten Zielen. Seit 1890 aber ist das anders geworden. Schon damals weigerten sich mehrere Staaten die sogen. Reformen in ihrer Gesamtheit anzunehmen, in einigen mußte man dem Einfluß des großen Nachbarn sich beugen. Was seitdem von Preußen geleistet worden ist, hat zum größeren Teil das Mißtrauen gegen diese Neuerungssucht nicht beschwichtigen können; der jetzige Erlaß muß es vollends aufs neue wachrufen. Vergebens fragt man, wie es dazu hat kommen können. Sollte der Umstand, daß seit kurzem mit den höheren Schulen für die männliche Jugend die höheren Mädchenschulen zu gemeinsamer Verwaltung verbunden sind, dabei mitgewirkt haben? Dem femininen Zuge der Zeit würde das entsprechen. Aber wenn man auch schon die Frauen sich ihrer weiblichen Natur entäußern und in die Berufe der Männer eindringen läßt, so muß doch jeder Mann sich dagegen wehren, daß Einrichtungen, die für schwache oder hysterische Mädchen passend sind, uns die männliche Jugend entnerven. Die Natur beider Geschlechter bleibt eben einmal verschieden, was auch so manche, namentlich unbefriedigte Weiblichkeiten dagegen sagen mögen. 'Suum cuique' war doch sonst preußischer Wahlspruch, er sollte es auch auf diesem Gebiete sein. Die übrigen deutschen Staaten sollten aber die Freiheit, die ihnen die Verfassung gewährleistet, sich erhalten und den Rücken nicht beugen. Den Dank, den sie Preußen früher schuldeten, mögen sie dadurch abstatten, daß sie die besseren Einrichtungen bewahren und dem großen Nachbar ein Vorbild in der Zukunft werden. Kein Vaterlandsfreund kann dieses Prinzip der Verweichlichung, der Schwäche ohne tiefe Bekümmernis sehen; es bedeutet nichts anderes als ein allmähliches Erschüttern, eine Zerstörung der Grundlagen, auf denen der preußische Staat und damit Deutschland aufgebaut ist.

[Anmerkung der Redaktion. Es ergab sich von selbst, daß der Gegenstand hier von einem Schulmanne behandelt wurde, der außerhalb des Amtsbereiches steht, für den die neuen Bestimmungen gelten. Nachdem die Kritik zu einem kräftigen Angriff geworden ist, sind wir grundsätzlich bereit, unter gleicher Voraussetzung auch einem Fürsprecher das Wort zu geben. P. C.]

DIE MERANER VORSCHLÄGE IN IHRER STELLUNG ZU DEN ALLGEMEIN-PÄDAGOGISCHEN FRAGEN DER GEGENWART[1])

Von Max Nath

Als vor nunmehr fast genau elf Jahren die Allerhöchste Botschaft vom 26. November 1900 neue Werturteile schuf für die Organisation des preußischen höheren Schulwesens, da durfte man glauben, daß dem jahrzehntelangen Streit und Unfrieden eine Periode der Ruhe, der Einigkeit, der ungestörten Wirksamkeit und Entwicklung folgen werde. Aber weit gefehlt, daß dem so ist. So laut wie nur je ertönen die Klagen der Unzufriedenheit mit Art und Gegenstand der Unterweisung, die der Jugend unserer höheren Stände zuteil wird, so zahlreich wie früher sind die Vorschläge, die den bemerkten Übelständen abzuhelfen suchen. Der Ruf nach einer Schulreform ist nicht verhallt, er erklingt allenthalben in der Öffentlichkeit, er greift bald diese bald jene Seite der Schulverfassung an, sie kritisierend, anderes, Neues, Besseres an die Stelle des Bekämpften setzend, oder mit seinen Ausführungen das Material herbeischaffend zur Ausfüllung aufgedeckter Lücken.

Unter den Vorschlägen, die seit 1900 eine Abänderung unserer Lehrverfassung erstreben, stehen die sogenannten Meraner Vorschläge oder Meraner Lehrpläne in erster Linie.[2]) Sie sind einmal der Zeit nach die ältesten, dann aber auch deshalb von besonderer Bedeutung, weil hinter ihnen die Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte steht, eine angesehene Vereinigung hochgebildeter, urteilsfähiger, maßvoller Männer. Die Stellung dieser Vorschläge zu den allgemein pädagogischen Fragen der Gegenwart zu erörtern, soll die Aufgabe meines Vortrages sein.

In einem gedankenreichen Aufsatz, den Professor H. v. Arnim in Wien im Juniheft 1910 der 'Deutschen Revue' unter dem Titel 'Antinomien der Schulreform'[3]) als offenen Brief an den Herausgeber der Zeitschrift veröffentlicht hat, spricht er von einer 'transzendentalen Schulreform, einem Radikalismus theoretischer und idealer Forderungen, der auf das Mögliche und Wirkliche wenig Rücksicht nimmt', der mit einer 'in den schärfsten Ausdrücken sich bewegenden Verurteilung des bestehenden Zustandes' 'eine in den glühendsten Farben aus-

---

[1]) Vortrag, gehalten auf der 51. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner in Posen, Oktober 1911, vor der vereinigten pädagogischen, mathematisch-physikalischen und biologischen Sektion.

[2]) Abgedruckt bei Gutzmer, Die Tätigkeit der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte (1908) S. 91—146.

[3]) Abgedruckt in Heft 11 der Mitteilungen des Vereins der Freunde des Humanistischen Gymnasiums. Wien und Leipzig, Carl Fromme 1910. Ich zitiere nach diesem Abdruck.

gemalte Verherrlichung 'eines der Denkweise des Reformers entsprechenden Zukunftsideals verbindet', der aber 'keine lebensfähige Neugestaltung, keine wirkliche Förderung der Sache' für sich in Anspruch nehmen kann (S. 59). Wirklich kann man von pädagogischen Utopien sprechen, die in der Gegenwart mit viel Lärm und großen Worten in weiten Kreisen sich Anklang zu verschaffen suchen und ihn auch gewinnen, deren Wesen bei all ihrer sachlichen Verschiedenheit von H. v. Arnim sehr treffend durch den Hinweis charakterisiert wird, daß ihre Lehren mit der historischen Tradition vollständig brechen und von den vielen widerstrebenden Anforderungen, die an die Schule gestellt werden, ganz einseitig nur eine vertreten und sich etwaigen Kompromissen streng verschließen.

Mit Anschauungen dieser Art mich hier auseinanderzusetzen, muß ich mir durchaus versagen. Die Zeit dazu steht mir nicht zur Verfügung, — zudem böte sich auch kaum eine Möglichkeit, eine Brücke des Verständnisses zu ihnen zu schlagen. Nur mit solchen Forderungen kann ich mich beschäftigen, die aus der geschichtlichen Entwicklung erwachsen und, bewußt an sie anknüpfend, aus den Veränderungen der Gegenwart Veranlassung nehmen, Umwandlungen, Reformen, vielleicht Reaktionen in unserem Schulwesen zu wünschen, zugleich aber bereit sind, den mannigfaltigen, zum Teil sich widersprechenden, von anderer Seite erhobenen Forderungen Zugeständnisse zu machen. Als eine Bewegung gleicher Art, historisch bedingt, einerseits beseelt von dem Streben, als notwendig erkannte Neuerungen durchzuführen, andererseits darauf bedacht, auch das Berechtigte anderer Ansichten anzuerkennen, erscheinen ja auch die Meraner Vorschläge.

'Antinomien der Schulreform' betitelte H. v. Arnim seinen Aufsatz. Und wie ich, seiner mich erinnernd, als die Aufforderung an mich gelangte, hier über die Meraner Vorschläge zu sprechen, die jetzige Fassung meines Themas in Anregung brachte, so möchte ich auch meine heutigen Ausführungen an die dieses Aufsatzes anknüpfen. Stellen sich doch in schulreformerischen Forderungen die pädagogischen Fragen der Gegenwart dar, und indem diese Forderungen in Gegensätzen zum Ausdruck kommen, gelingt es wohl am besten, die Stellung der Meraner Vorschläge zu ihnen ins Licht zu setzen.

Sechs solcher Gegensätze führt H. v. Arnim vor, und in der Tat mögen in ihnen die Hauptfragen erschöpft sein. Ich will sie aufzählen in der für meine Zwecke mir am geeignetsten erscheinenden Aufeinanderfolge. Sollen für die Ausgestaltung der höheren Bildung utilitarische Gesichtspunkte ausschlaggebend sein, oder soll der Erkenntnis ein von Nützlichkeitsrücksichten freier Eigenwert zugestanden werden? — Soll der höhere Unterricht eine harmonische Ausbildung anstreben und damit auch eine Erziehungsaufgabe seinen Zöglingen gegenüber für sich in Anspruch nehmen, oder soll er sich auf die Lösung rein didaktischer Aufgaben beschränken? — Soll die Auswahl der Lehrgegenstände nach dem Gesichtspunkt der unmittelbaren Anwendbarkeit im praktischen Leben geschehen, oder soll vielmehr für ihre Einstellung in den Lehrplan ausschlaggebend sein, ob durch ihr Studium 'jene geistigen Operationen' geübt werden, durch die der

Praxis ihre Ziele vorgeschrieben und durch die die Wege zum Ziele gefunden werden? — Damit im Zusammenhange: Soll die Aneignung des Wissens rein gedächtnismäßig, oder soll sie im Zusammenhange mit Verstandesarbeit nebenher geschehen? — Endlich, die genannten Gegensätze gewissermaßen in sich enthaltend, noch zwei weitere: Soll der Gesichtspunkt der materialen oder der formalen Bildung ausschlaggebend sein für Maßnahmen des höheren Unterrichts? — Soll eine Ausbildung erstrebt werden, die von allen Mitgliedern der Gesellschaft gleichmäßig angeeignet werden kann, oder sollen die leitenden Männer mit einer überragenden Bildung ausgestattet werden, die sie vor den übrigen Volksgenossen für die im Rahmen der Gesellschaft ihnen gestellte Aufgabe vornehmlich geeignet macht?

Den Meraner Vorschlägen ist der Vorwurf nicht erspart geblieben, daß sie einen utilitarischen Charakter trügen. Man hat wohl gar geargwöhnt, daß sie nicht zum geringsten Teil den Bedürfnissen der Technik ihren Ursprung verdankten, daß sie wesentlich beabsichtigten, die höhere Bildung so zu modeln, daß für die Industrie brauchbare Handlanger erstünden, daß in weiterem Umfange als bisher die Bedeutung der Technik klar erkennende Schichten der Gesellschaft vorhanden seien. Aber dieser Vorwurf trifft die wahren Absichten der Vorschläge mit nichten. Wohl mag ihre Durchführung dereinst zur Folge haben, daß die Kreise der Gebildeten und vor allem maßgebende Persönlichkeiten den Fragen der Technik weniger verständnislos gegenüberstehen, als es in der Gegenwart noch oft genug der Fall ist, — die nächste Absicht der Vorschläge geht sicher nicht dahin. Der Wunsch nach höherer Einschätzung, nach ausgiebigerer Förderung, nach zweckmäßigerer Stoffauswahl, nach Umformung der Lehrmethode, nach Abänderung der Zielbestimmungen, die die Vorschläge für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer des höheren Unterrichts aussprechen, sind in erster Linie, ich möchte sagen, sind allein geboren aus der Erkenntnis des Wertes dieses Wissens als solchen. Wenn sie für den Unterricht der Mathematik die beiden Gesichtspunkte aufstellen, daß er die Schüler an 'funktionales Denken' gewöhnen und ihr geometrisches Anschauungsvermögen stärken soll (bei Gutzmer S. 96), so heben sie damit Wirkungen des Unterrichts hervor, die, bisher nur nebenbei erstrebt und erreicht, doch von höherer Bedeutung sind als die sonst wohl als Ziel bezeichneten. Der Ausdruck 'funktionales Denken' hat ja viel Anfeindung und Spott erfahren, und ich, wie wohl jeder andere Vertreter der Sache, gebe ihn gern preis, wenn ein anderer, gleich kurzer für das gefunden wird, was er bezeichnen soll. Das Veränderliche in den Erscheinungen, die Abhängigkeit der einen von der anderen, jeder einzelnen von den Wandlungen ihrer Teile zu erkennen, hervorzuheben und zu würdigen, ist ja ein Zug, der das Denken der Gegenwart auf allen Gebieten des Wissens und der Forschung charakteristisch von dem vergangener Epochen scheidet. Und die Mathematik der Neuzeit seit den Entdeckungen Newtons und Leibniz', seit der Begründung der Methode der Infinitesimalrechnung, ist mit der grundstürzenden Einführung des Begriffs der Veränderlichen, der abhängigen Größe weit hinausgewachsen über alles das, was von dem mathematischen Wissen des Alter-

tums auf uns gekommen ist, hat mit diesem Werkzeug eine so viel tiefere, umfassendere Erkenntnis des Naturgeschehens begründet, daß die höhere Bildung fürder nicht umhin kann, einen ersten Einblick in diese Methoden und ihre Ergebnisse zu nehmen. Die Methoden aber lassen vielfach Anwendungen auch im Gebiet der elementaren Mathematik zu, und eben diese Durchdringung der Schulmathematik mit dem Gedanken der Veränderlichkeit der Gebilde und ihrer Abhängigkeit von der Gestaltung ihrer Teile ist der Hauptinhalt der Neuerungsvorschläge, in viel höherem Maße, als eine Ausweitung der Grenzen des zu überliefernden Stoffes, obwohl eine solche als eine beinahe selbstverständliche, unter den gegebenen Umständen wohl erreichbare Folge erscheint. Sowenig aber bei dieser Forderung Rücksichten auf die Verwendbarkeit des Wissens im praktischen Leben ausschlaggebend sind, so wenig auch bei der anderen, bei der Betonung der Notwendigkeit, das Anschauungsvermögen auszubilden; vielmehr die Absicht allein, eine wichtige Fähigkeit des menschlichen Geistes nicht unentwickelt zu lassen, für deren Förderung gerade die mathematische Wissenschaft viel zu leisten vermag, ohne daß sie bisher bei der wesentlich abstrakt-logischen Behandlung, die sie erfuhr, dieser Aufgabe gerecht geworden ist.

Bewegen sich also die Meraner Vorschläge bezüglich der Mathematik in erster Linie in der Richtung einer Umgestaltung der methodischen Behandlung, und nur nebenher in der einer Vermehrung des Lehrstoffs, so tritt dieser letzte Gesichtspunkt bezüglich der Naturwissenschaften scheinbar mehr in den Vordergrund, da die Fortführung des biologischen Unterrichts bis zum Abschluß des neunjährigen Schulkursus gewünscht wird; aber doch nur scheinbar. Diese Forderung ergibt sich als eine unvermeidliche Konsequenz aus der Einschätzung des Wertes der Naturwissenschaften für die höhere Bildung, der erst und allein auf der Oberstufe zur Geltung kommen kann, da Stoff und Methode erst hier, bei den geistig gereiften, mit unerläßlichen Vorkenntnissen ausgestatteten Schülern angeeignet werden und zur Geltung kommen kann. Das Wesen naturwissenschaftlicher Forschung, die Bedeutung naturwissenschaftlichen Wissens auffassen zu lehren ist der Zweck des Unterrichts. Ganz deutlich ergibt sich das aus den Ausführungen des Gesamtberichts: 'die Physik als Unterrichtsgegenstand ist so zu betreiben, daß sie als Vorbild für die Art, wie überall im Bereich der Erfahrungswissenschaften Erkenntnis gewonnen wird, dienen kann' (Gutzmer S. 118). 'Gerade sie erscheint für diesen Zweck besonders geeignet, denn sie hat den Vorzug vor anderen Unterrichtszweigen, daß in ihr an dem denkbar einfachsten Stoff die denkbar exaktesten Methoden des Erkennens zur Anwendung kommen.' Und bezüglich des biologischen Unterrichts: 'Auf der Oberstufe soll dann auf Grund der bereits erworbenen und entsprechend zu erweiternden Kenntnisse namentlich die Fähigkeit entwickelt werden, die das organische Leben kennzeichnenden Veränderlichkeiten, das Ineinandergreifen der Vorgänge und den Zusammenhang der Abhängigkeiten aufzufassen und in ihrer Gesetzmäßigkeit zu begreifen' (ebenda S. 130). Nach diesen Ausführungen scheint es aber überflüssig, den Irrtum noch weiter zu bekämpfen, als trügen die Meraner Vorschläge einen utilitarischen Charakter.

Mit dem Gesagten ist nun die Unterlage gewonnen für die Entscheidung der Frage, ob die Vorschläge dem höheren Unterricht eine rein didaktische Aufgabe oder das Ziel harmonischer Ausbildung vorschreiben. Sicherlich das letzte. Sie sind durchaus darauf bedacht, den Schüler am Unterrichtsstoffe in erster Linie arbeiten zu lehren, seinen Willen für die Bewältigung bestimmter Aufgaben zu kräftigen, seinen Verstand durch die Versuche, ihre Lösung möglichst selbständig zu erreichen, auszubilden, zu schärfen und zu üben. Das ist der eine Zweck der in Vorschlag gebrachten praktischen Schülerübungen, der erzieherische. Ganz anders als der in Vortrag und Demonstration verlaufende Unterricht nehmen solche Übungen die ganze Persönlichkeit des Schülers in Anspruch. Sie nötigen ihn, für die Lösung der vorgelegten Aufgabe den Schatz seines Wissens sich zu vergegenwärtigen, diejenigen Kenntnisse herauszuheben, die für den vorliegenden Zweck nützlich sein könnten, sie anzuwenden, und die Ergebnisse zu prüfen, sie spornen ihn an, bei einem Mißerfolge nicht lässig zu werden, den zurükgelegten Weg prüfend noch einmal und noch einmal zu durchlaufen, bis endlich nach Aufdeckung und Ausmerzung der begangenen Versehen das günstige Ergebnis die Bemühungen belohnt und das Gefühl der Genugtuung das Vertrauen in die eigene Kraft und die Fähigkeit des Ausharrens stärkt. Dieser erziehlichen Wirkung des nach den Grundsätzen der Meraner Vorschläge erteilten naturwissenschaftlichen Unterrichts gegenüber kommt das Ausmaß der überlieferten und angeeigneten positiven Kenntnisse erst in zweite Linie zu stehen.

Aber ebensowenig wäre es in ihrem Sinne, wollte einer ihrer Vertreter mißverständlich ein Zurücktreten anderer Bildungsfaktoren befürworten, etwa gar kämpfend gegen sie vorgehen, um für seine eigenen Fächer ungebührlichen Raum zu gewinnen. 'Nichts hat der Kommission ferner gelegen als eine Unterschätzung des hohen formalen, sachlichen und ethischen Bildungswertes der sprachlich-geschichtlichen Unterrichtsfächer' sagt A. Gutzmer in seinem allgemeinen Bericht über die Meraner Naturforscherversammlung (S. 96). Und in dem zweiten der von dieser Versammlung festgelegten allgemeinen Leitsätze wird erklärt, daß man 'an dem Prinzip der spezifischen Allgemeinbildung der höheren Schulen' festhalte, obwohl man die Mathematik und die Naturwissenschaften als den Sprachen durchaus gleichwertige Bildungsmittel ansehe (bei Gutzmer S. 151). Die Vorschläge bekennen sich also durchaus zu dem Grundsatz des Allerhöchsten Erlasses vom November 1900, 'daß das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen sind.' Sie müssen also auch die Folgerung des Erlasses zu der ihren machen, daß 'durch die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten die Möglichkeit geboten wird, die Eigenart einer jeden kräftiger zu betonen'. Das eine möchte ich jedenfalls ganz klar und deutlich betonen, daß nach dem Sinne der Meraner Vorschläge eine allein oder auch nur vorwiegend auf das Studium der Mathematik und der Naturwissenschaften aufgebaute Bildung als eine ausreichende, als eine harmonische nicht würde angesehen werden können, daß eine jede Erziehung, die zu einer solchen führen

soll, den historisch-ethischen Studien und deren Grundlage, den sprachlichen, einen ausreichenden Platz wird einräumen müssen. Es wäre durchaus verkehrt, durch eine Häufung positiven Wissens im naturwissenschaftlichen Unterricht oder eine weitgehende Erstreckung der Ziele des mathematischen erreichen zu wollen, daß die Jugend für das moderne Leben wohlausgerüstet die Schule verläßt. Allerdings richtet sich ja wohl mehr als früher das unmittelbare Interesse der jungen Leute auf diese Wissensgebiete; aber zugunsten einer tiefgehenden und vielseitigen Bildung und einer aus ihr erwachsenden festbegründeten Welt- und Lebensanschauung darf die Schule es keinesfalls unterlassen, ihre Zöglinge auch zur Beschäftigung mit sprachlich-historisch-ethischen Studien anzuleiten und zu nötigen. Wenn die Vertreter naturwissenschaftlichen Unterrichts hervorheben, wie dieser die Fähigkeit des Beobachtens und des Anschauens erwecke und übe, so betont demgegenüber H. v. Arnim mit vollem Recht (a. a. O. S. 63), daß auch für geistige Phänomene das Beobachtungs- und Anschauungsvermögen ausgebildet werden müsse, um dem Leben mit vollem Verständnis gegenüberzustehen, und für diesen letzten Zweck kann doch nur das Studium der Geisteswissenschaften in Frage kommen. Sehr glücklich geprägt scheint mir das Wort von der 'spezifischen Allgemeinbildung'. Es soll doch bezeichnen, daß harmonische Bildung möglich ist, wenn auch der Prozentsatz dessen, was zu ihrem Entstehen Geistes- und Naturwissenschaften beigetragen haben, im einzelnen Falle variiert, vorausgesetzt natürlich, daß der Anteil der einen gegenüber dem der andern nicht unter ein gewisses Maß sinkt. Die bestehenden Organisationen der höheren Schulen, die drei Typen des Gymnasiums, des Realgymnasiums, der Oberrealschule sind also durch die Meraner Vorschläge in ihrem Bestehen keineswegs bedroht. Die Vorschläge sind durchaus gewillt, dem Bestehenden sich anzupassen, andererseits aber versuchen sie auch zur Erreichung ihrer Ziele Abänderungen der Organisationen in Vorschlag zu bringen, soweit deren Charakter dadurch nicht berührt wird. Das Nähere hierüber, wie also etwa die Lehrpläne der höheren Schulen umzugestalten wären, ist wesentlich schultechnischer Natur und liegt daher außerhalb des Rahmens unserer Erörterungen.

Aus dem bisherigen aber ergibt sich, daß die Meraner Vorschläge Mathematik und Naturwissenschaften in einer solchen Stoffauswahl gelehrt wissen wollen, daß diejenigen geistigen Funktionen durch den Unterricht gestärkt und geübt werden, die den Schüler zur B e h e r r s c h u n g des praktischen Lebens befähigen. Nicht darauf kommt es an, daß die erworbenen Kenntnisse im Leben sofort verwendbar seien, vielmehr daß 'naturwissenschaftliche Beobachtung und naturwissenschaftliches Denken geübt' werde (Gutzmer S. 52). Von dem dreifachen Ziel, das die Vorschläge dem mathematischen Unterricht vorschreiben, wird als das dritte und hauptsächlichste 'die Einsicht in die Bedeutung der Mathematik für die exakte Naturerkenntnis und die moderne Kultur überhaupt' bezeichnet (S. 106). Ihm gegenüber treten die beiden anderen, die Erlangung eines Überblicks über die Gliederung des behandelten mathematischen Lehrstoffs und einer gewissen Fähigkeit der mathematischen Auffassung und ihrer Verwertung für die Durchführung von Einzelaufgaben etwas zurück. Die Vorschläge

erklären, daß sie das von ihnen geforderte 'Maß naturwissenschaftlich-mathematischer Bildung für ein volles, auf sicherer Grundlage beruhendes Verständnis des modernen Lebens unerläßlich' erachten (S. 98). Verständnis des modernen Lebens, Beherrschung des praktischen Lebens — diese Wendungen wollen doch sagen, daß die Absicht der Vorschläge nicht dahin geht, in erster Linie im Besitz positiver Kenntnisse begründete Fertigkeiten auszubilden, sondern die höheren Fähigkeiten der Dispositionskunst und der Leitung.

Hier dürfte nun der Ort sein, ganz kurz wenigstens die Frage zu streifen, wie die Meraner Vorschläge zu den Bestrebungen sich stellen, bei den Zöglingen der höheren Schulen philosophische Bildung zu fördern, philosophischen Unterricht an den höheren Lehranstalten einzuführen. Sie kommen auf diese Frage im besonderen da zu sprechen, wo sie die Lehrerbildung zum Gegenstande ihrer Überlegungen machen und erklären, daß sie auf Studien in Philosophie und Pädagogik den größten Wert legen, weil sie für das spätere Zusammenwirken der Fachlehrer an den Schulen, auf das es doch sehr wesentlich ankomme, eine besonders wichtige Grundlage bilden, und weil sie den Kandidaten anleiten, 'über die besondere Bedeutung seines Fachgebiets im Rahmen des Gesamterträgnisses wissenschaftlicher Arbeit eine klare und zutreffende Auffassung zu gewinnen' (S. 287). Sie empfehlen deswegen eine Erweiterung der Lehrbefähigungen durch diejenige der philosophischen Propädeutik, weil durch sie 'Mathematik und Naturwissenschaften in einen weiteren Rahmen gefaßt werden, innerhalb dessen sie in lebendige Beziehung zu anderen Wissensgebieten treten' (S. 293). In der Tat hat ja eine durchaus nicht geringe Zahl der jüngeren Vertreter der mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrfächer philosophische Studien in dem Umfange getrieben, daß ihnen in der Lehramtsprüfung die Lehrbefähigung in der philosophischen Propädeutik hat zuerkannt werden können. Nun ist als besonderes Lehrfach auf den norddeutschen Schulen philosophischer Unterricht nicht vorhanden; aber deswegen ist die auf solche Studien gewandte Mühe nicht verloren. Denn sie werden den Lehrer dazu drängen, seinen Unterricht 'in philosophischem Geiste' zu erteilen, ihn psychologisch und logisch sorgsam zu fundamentieren, über die Aneignung der Kenntnisse hinaus den Blick und das Nachdenken der Schüler auf die allgemeinen Gedanken, die letzten Probleme, die die Einzelwissenschaften verknüpfenden und überbrückenden Fragen hinzulenken, ihnen in der Aufzeichnung des Problematischen, Unfertigen menschlicher Wissenschaft auf der einen Seite, der immer tieferen Erfassung dieser Probleme und des wesentlich hierin beruhenden Fortschritts andererseits das Wesen wissenschaftlicher Forschung vor die Augen zu führen. Als Vertreter derartiger Bestrebungen in der Literatur brauche ich nur auf die Arbeiten Alois Höflers[1]) und auf August Schulte-Tigges' schönes Buch[2]) hinzuweisen.

---

[1]) A. Höfler, Physik, mit Zusätzen aus der angewandten Mathematik, der Logik und Psychologie. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn 1909. — A. Höfler, Grundlehren der Logik und Psychologie. Wien, Tempsky 1903.

[2]) A. Schulte-Tigges, Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage. 2. Aufl. Berlin, G. Reimer 1904.

Ist demnach zuzugeben, daß die Meraner Vorschläge mit den Bestrebungen der Vertreter des philosophischen Unterrichts durchaus sympathisieren, so kann kein Zweifel bestehen, auf welche Art sie das Wissen angeeignet wünschen. Gewiß, die Sorge liegt nahe, die Stärkung des naturwissenschaftlichen Unterrichts könne dazu führen, daß das Gedächtnis der Schüler für die Bewältigung der Aufgaben ausschließlich oder über Gebühr herangezogen werde. Aus jener Zeit, wo vor dem bekannten Erlaß des Ministers Falk die Realanstalten die Naturwissenschaften noch auf der Oberstufe pflegten, sind mir Fälle bekannt, wo dieser Fehler unzweifelhaft begangen worden ist. Auswendiglernen von Namen und Beschreibungen war die Methode, Buchwissen das Ergebnis. Ich will nicht bestreiten, daß die Möglichkeit dieses Fehlgriffs auch heute noch besteht. Sicherlich ist aber die Wahrscheinlichkeit um vieles geringer geworden, daß man auf ihn verfällt. In jener Zeit war es noch recht dürftig bestellt um die Ausstattung der naturwissenschaftlichen Sammlungen an den höheren Schulen, und ebenso dürftig um die methodisch-didaktische Schulung der Lehramtsanwärter. Der Fortgang der Zeit hat hier doch unendlich viel gebessert. Ausreichende Sammlungen sind jetzt wohl auch an den kleinsten Schulen vorhanden, die jüngere Generation der Lehrer ist theoretisch wenigstens und auch praktisch, soweit nicht der nun hoffentlich überwundene Lehrermangel sie dem entzog, durch eine ernste, geordnete Schule der pädagogischen Ausbildung gegangen. Verstandesmäßige Erarbeitung des Wissens, nicht gedächtnismäßige Aneignung ist wohl überall der leitende Gesichtspunkt. Dieser selbe Gesichtspunkt durchdringt aber auch die Meraner Vorschläge: 'in allen Gebieten des naturwissenschaftlichen Unterrichts ist auf die Erziehung zur Selbsttätigkeit das größte Gewicht zu legen, und demgemäß ist namentlich die Anleitung der Schüler zu selbständigen Beobachtungen sowie auch die Pflege des Zeichnens . . . sehr zu empfehlen. Zusammenhängende praktische Übungen sind für diesen Zweck gleichfalls unentbehrlich . . .' (Gutzmer S. 131). 'Nur von einem biologisch vorgebildeten Lehrer kann man erwarten, daß er die gedächtnismäßige Aneignung des Stoffes zu erleichtern und die naheliegende Gefahr zu vermeiden versteht, die Schüler durch beziehungsloses Beschreiben von Formen zu ermüden und sie durch Auswendiglernen von unverstandenen Beschreibungen, Namen und Einteilungen zu überbürden' (S. 132). In je höherem Maße, in je weiterem Umfange aber der Unterricht so wird gestaltet werden können, daß er mit praktischen Übungen der Schüler verbunden, auf praktischen Übungen aufgebaut ist, desto leichter wird er der Gefahr entrinnen, in die Fußtapfen der alten Überlieferung zu treten, desto mehr wird er aber auch im Sinne der Meraner Vorschläge erteilt werden.

Hieraus erhellt denn auch deren Stellung zu dem Gegensatz von materialer und formaler Bildung. Wie alle anderen Fächer, die die Bildungsschule umfaßt, sollen auch Mathematik und Naturwissenschaften in erster Linie der Geisteszucht, der Ausbildung der Kräfte von Verstand und Gemüt, der Fähigkeit zur Arbeit dienen, — alle Kenntnisse, die sie überliefern, sollen, unbeschadet ihres Eigenwertes, nur die Bedeutung des Werkzeuges haben, das dem ersten Zwecke

dient. Sie sollen freilich als gleichwertige Glieder neben den übrigen Fächern erscheinen, es soll auf den höheren Schulen möglich sein, den vollen Bildungsgehalt des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts auszuschöpfen. Es ergeben sich da Schwierigkeiten, die besonders für die Gymnasialanstalten in Betracht kommen. Die Vorschläge sprechen sich dahin aus, 'daß eine naturwissenschaftliche Bildung nach Maßgabe der (von ihnen vorgelegten) Lehrpläne auch für die Abiturienten dieser Anstalten zu fordern ist, zumal bei den herrschenden Verhältnissen, unter denen die humanistischen Anstalten an Zahl die realistischen in so hohem Maße übertreffen, die weit überwiegende Mehrzahl der Männer, die später in leitender Stellung auf die Gestaltung unseres öffentlichen Lebens Einfluß zu üben berufen sind, auf dem humanistischen Gymnasium vorgebildet wird' (Gutzmer S. 133 bezw. 98). Sie fordern also eine Angleichung der gymnasialen Lehrpläne an ihre Wünsche. Und die Vertreter der Gymnasien erklären diese Forderung für undurchführbar, weil der Bestand der Gymnasien dadurch zerstört, ihre Eigenart vernichtet, die Wirksamkeit der ihnen eigentümlichen Bildungsfächer aufgehoben oder zum mindesten stark beeinträchtigt würde. Soweit das die unvermeidliche Folge reorganisatorischer Maßregeln sein würde, die diesen Wünschen entgegenkämen, würden meines Erachtens die Meraner Vorschläge selbst gegen sie sich wenden müssen. Jener oberste Grundsatz der spezifischen Allgemeinbildung spricht dagegen. Bestehen die Vorzüge des humanistischen Gymnasiums in der Einheitlichkeit und Geschlossenheit seines Lehrplans, in der geringen Zahl der Fächer, in der damit gegebenen Möglichkeit intensiverer und tieferer Wirksamkeit jedes einzelnen, und zeigen sich die Spuren dieser Wirksamkeit bei den Zöglingen, die die Gymnasien ausbildeten, in der Fähigkeit zu wissenschaftlicher Arbeit sowohl, wie zur Erfassung und Leitung praktischer Verhältnisse, in der auf das Ideale gerichteten Gesinnung einerseits und andererseits in der Bereitwilligkeit, im Kampf der täglichen Arbeit auszuharren und seine Schuldigkeit zu tun, so wird der Ausfall an naturwissenschaftlicher Bildung in den Kauf genommen werden müssen. Die Vorschläge haben sich denn auch dazu verstanden, ihre Wünsche den Gymnasien gegenüber zu beschränken. Indem sie es 'als ausgeschlossen' ansehen, 'daß der chemische und biologische Unterricht an den Gymnasien jemals in gleichem Umfange betrieben werden könnte wie an den Realanstalten', wollen sie nur 'in einem naturwissenschaftlichen Fache, nämlich in der Physik, den vollen Bildungswert der Naturwissenschaften unverkürzt zur Wirkung gelangen sehen' (S. 116). Den Begriff 'humanistisch' darf man allerdings nicht zu eng begrenzen. Alois Höfler hat einmal in einem Vortrag von der Physik als humanistischem Lehrgegenstand[1]) gehandelt, und noch vor ganz kurzer Zeit hat Adolf Matthias[2]) sich temperamentvoll gegen die Gleichsetzung von Humanistisch und Gymnasial gewendet, indem er Höflers Ausführungen sich zu eigen machte. Auch ich habe stets die Ansicht verfochten, daß an jedem Lehrstoff, er sei nun ein sprachlich-

[1]) A. Höfler, Die humanistischen Aufgaben des physikalischen Unterrichts, Braunschweig 1904, Fr. Vieweg & Sohn.

[2]) 'Gymnasial und Humanistisch'. Berliner Tageblatt vom 26. Juli 1911, Nr. 375.

historischer oder ein mathematisch-naturwissenschaftlicher, die formale Bildung erarbeitet werden könne, die der gymnasiale Unterricht als Ergebnis zunächst für sich in Anspruch nimmt, in Anspruch nimmt wie wohl begreiflich infolge der historischen Entwicklung unseres Schulwesens. Es kommt nur auf die Art der Arbeit an, die mit und an dem Lehrstoff geleistet wird, um zu dem Ziele zu gelangen, das als das wahre bezeichnet werden muß, zu einer vielseitigen Ausbildung der Geisteskräfte. Bleibt es allein beim Erwerb von Kenntnissen und äußeren Fertigkeiten, so ist das die Schuld eines falsch betriebenen Unterrichts.

Wenn aber die Meraner Vorschläge das Hauptgewicht auf die formale Seite der Bildung legen, so kann es gewiß nicht zweifelhaft sein, daß sie mit ihren Wünschen die Ausbildung der geistigen Elite des Volkes im Auge haben, daß sie den führenden Kreisen der Nation jene überragende Bildung wollen zuteil werden lassen, die sie für ihre Aufgabe tauglich und tüchtig macht. So wird hier am Schluß meiner Ausführungen von neuem klar, wie wenig berechtigt die eingangs erwähnte Annahme ist, die Vorschläge hätten in erster Linie die Vorbildung weiterer Volksschichten für bestimmte praktische Zwecke im Auge.

Einen Punkt noch möchte ich kurz erwähnen. Es ist die Lehrerbildungsfrage. Auch ihr haben die Meraner Vorschläge viel Nachdenken zugewendet. Und mit vollem Recht.

Men not measures, das alte Wort hat auch hier Geltung. Es wäre wenig geholfen mit den schönsten wohldurchdachten und abgeglichenen Lehrplänen und Anleitungen, wenn die Ausführenden ihren Aufgaben nicht gewachsen oder nicht gewillt wären sie zu lösen. So hat denn Einrichtung, Anlage und Begrenzung des Studiums der Mathematik und der Naturwissenschaften, sofern es das Ziel der Vorbereitung zum Lehrerberuf verfolgt, ausführliche Behandlung gefunden, und auch die praktische Vorbildung ist gestreift worden.[1]) Das geht uns alle an, die wir hier versammelt sind. Denn wir alle, Hochschullehrer, Schulverwaltungsbeamte, Lehrer und Leiter der höheren Unterrichtsanstalten, sind verbunden durch den Anteil an der Lösung der Aufgabe, der künftigen Lehrergeneration eine geeignete Vorbildung zu geben, wir alle sind durch diese Aufgabe mit verantwortlich für das Gedeihen und den gesunden Fortschritt unseres Schulwesens. Täuschen wir uns nicht! Wichtiger als alle Schulreform ist die Sorge für das Vorhandensein eines leistungsfähigen und leistungsfreudigen Lehrerstandes, der volles Verständnis hat für die Aufgaben seines Berufes und die Fähigkeiten, an ihrer Lösung zu arbeiten.

Die Zeit ist abgelaufen, meine Herren, die für meine Darlegungen mir zur Verfügung stand. Möchte eine eingehende, vielseitige, zu neuen Auffassungen führende Diskussion an meine Worte sich anschließen, eine Diskussion, die den eigenen Standpunkt kräftig wahrt, doch auch des Andersdenkenden guten Willen und Einsicht anerkennt, die dem Grundsatz sich getreu erweist, der aller Wirksamkeit auf dem Gebiet des Unterrichts und Schulwesens zugrunde liegen sollte, den der kampfesfreudige Förderer unserer preußischen höheren Schulen, der unvergeßliche Althoff, auf sein Grabmal sich hat schreiben lassen: *In omnibus caritas.*

[1]) Bei Gutzmer, S. 228—235. 264—306.

Nachwort der Redaktion. Äußere Umstände ließen es in Posen zu einer ergiebigen Debatte, wie der Redner sie gewünscht hatte, leider nicht kommen. Es geschieht mit seinem Einverständnis, daß ich einiges von dem, was dort vielleicht gesagt worden wäre, nachträglich hier zur Sprache bringe.

Zunächst würde er doch wohl den Eindruck gewonnen haben, daß die methodischen Gedanken, welche den Meraner Vorschlägen zugrunde liegen, im Unterrichte auch der Gymnasien, zumal im mathematischen, schon vielfach fruchtbar geworden sind. In meiner amtlichen Stellung habe ich nicht selten Gelegenheit dies zu beobachten oder, wo die Beobachtung ausbleibt, selber dahin zu wirken. Nicht ganz so zufrieden wird, wer vom Standpunkte einer Naturforscherversammlung aus an die Dinge herantritt, mit dem Betrieb des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den Gymnasien sein; doch auch hier dürfte das, was er vermißt, mehr den Umfang betreffen als die Methode. Und bei diesem Unterschiede zwischen Gymnasien und realistischen Anstalten wird es denn auch wohl in Zukunft bleiben. Wie schwer es ist, nicht bloß äußerlich anzuerkennen, sondern innerlich gutzuheißen, daß ein Bildungselement, von dem man selbst aufs stärkste ergriffen ist, ganzen Gruppen von Mitlebenden fremd bleibt oder doch nicht bis zu selbständiger Teilnahme vertraut wird, wie furchtbar schwer das ist, das haben ja wir Philologen erfahren. Wir haben uns mit der Tatsache befreunden müssen, daß es 'gebildete' Menschen gibt, deren Weltbild nicht auf dem Wege historischer Betrachtung vom Altertum her gewonnen ist. Die Schädigung, die der Starrsinn, die eigene Geistesrichtung von allen zu fordern, dem Bildungswesen der Nation gebracht hat, liegt so offen zutage, daß die Hoffnung nicht aufzugeben ist, man werde von der anderen Seite her die Analogie erkennen und nicht im Namen der Naturwissenschaft den Fehler wiederholen, der um der 'klassischen' Bildung willen so lange Zeit begangen worden ist. Auch Nath mahnt ja zum Frieden; und das soll kein träger Friede sein, kein gleichgültiges Geschehenlassen, sondern das frische Leben eines friedlichen Wettkampfes.

Aber, so heißt es in der Begründung der Meraner Lehrpläne, 'bei den herrschenden Verhältnissen, unter denen die humanistischen Anstalten an Zahl die realistischen in so hohem Maße übertreffen, wird die weit überwiegende Mehrzahl der Männer, die später in leitender Stellung auf die Gestaltung unseres öffentlichen Lebens Einfluß zu üben berufen sind, auf dem humanistischen Gymnasium vorgebildet'; und deshalb muß auch den Gymnasiasten ein erhöhtes Maß naturwissenschaftlicher Kenntnisse übermittelt werden. Da läge der Grund doch nur in einer überlieferten, zur Zeit noch bestehenden Situation, die zu ändern gerade die Aufgabe einer gesunden Schulpolitik sein würde. Wie haben sich seit dem Kaiserlichen Erlaß, der die Gleichberechtigung der drei höheren Schulen als Grundsatz anerkannte, die Verhältnisse entwickelt? Die starke und erfreuliche Zunahme der sechsklassigen Realschulen können wir hier beiseite lassen; denn für die Frage der Verstärkung des physikalischen, der Fortführung des biologischen Unterrichts kommen nur die oberen Klassen in Betracht. Aus den Jahrgängen 1900 und 1910 des Kunze-Kalenders ergibt sich leicht eine Übersicht der Schulen, deren drei obere Klassen nur gymnasialen oder nur realistischen Lehrgang haben; auf der nächsten Seite ist die Tabelle abgedruckt.

Hier zeigt sich: immer noch sind die rein gymnasialen gegen die rein realistischen Vollanstalten im Übergewicht: 304 gegen 197. Aber dieses Übergewicht ist in zehn Jahren viel kleiner geworden: von dem Verhältnis 3 : 1 hat es sich auf 3 : 2 ermäßigt. Dies rührt daher, daß der Zuwachs an neuen Schulen in viel höherem Grade den Realanstalten als den Gymnasien zugute gekommen ist: auf der einen Seite beträgt er 12 Prozent des Bestandes vor zehn Jahren, auf der andern 114 Prozent.

	Schuljahr 1900			Schuljahr 1910		
	G	Rg	OR	G	Rg	OR
Ostpreußen	15	2	1	16	3	3
Westpreußen	12	2	—	14	4	3
Pommern	18	3	—	18	6	1
Posen	16	1	—	17	1	1
Schlesien	37	7	2	40	9	6
Brandenburg	33	6	1	34	27	9
Berlin	11	7	2	11	7	3
Sachsen	28	4	5	27	9	13
Hannover	21	7	1	23	12	5
Schleswig-Holstein	10	1	2	9	4	5
Westfalen	19	7	1	25	11	6
Hessen-Nassau	16	4	5	21	5	9
Rheinprovinz	36	10	11	49	24	11
Zusammen:	272	61	31	304	122	75

Man wird einwenden, die Zunahme sei noch lange nicht groß genug; daß überhaupt noch Gymnasien zu den schon bestehenden gegründet würden, sei nicht zu billigen, denn das geschehe doch wohl nicht aus innerer Überzeugung, sondern aus äußeren Rücksichten und herkömmlichem Vorurteil. Solcher Klage würden wir nicht einmal allzusehr widersprechen. Auch wir glauben, daß den wirklich vorhandenen Bildungsbedürfnissen ein Übergewicht, und zwar ein erhebliches, auf der realistischen Seite entsprechen müßte, und wünschen — in vollem Einvernehmen mit den Vertretern der Gegenseite —, daß der Charakter des Gymnasiums als einer Schule der Wenigen sich schneller, als es bisher den Anschein hat, herausarbeiten möge. Für diesen Zweck ist es aber das ungeeignetste Mittel, wenn man die realistischen Fächer am Gymnasium verstärkt; vielmehr sollen sie einen Vorzug von Realgymnasium und Oberrealschule bilden, um die besondere Schätzung dieser Anstalten dem Gymnasium gegenüber erhöhen zu helfen. Deshalb lehnen wir es nach wie vor ab, daß an diesem die naturwissenschaftlichen Stunden vermehrt, Biologie und Geographie in den Lehrplan der oberen Klassen aufgenommen werden, ebenso wie wir den Realanstalten widerraten, durch verstärkte Heranziehung von Übersetzungen griechischer und römischer Autoren mit der Schwesteranstalt auf deren eigenstem Gebiete wetteifern zu wollen. Daß wir im zweiten Falle nicht von Geringschätzung gegen Homer und Platon geleitet werden, wird man ja wohl voraussetzen; so möge man denn auch glauben, daß im ersten, wo es sich um Ausprägung der Eigenart des Gymnasiums handelt, nicht Mangel an Interesse für naturwissenschaftliche Betrachtung es ist, was unsere Haltung bestimmt.

Allseitigkeit der anzueignenden Kenntnisse als Grundlage höherer Bildung zu fordern ist heute ein Unding. Aber eine gesunde Einseitigkeit des Wissens ist mit Vielseitigkeit der Interessen und der Betrachtungsweisen sehr wohl vereinbar. Daß die Grundanschauungen der Biologie am Gymnasium mehr als bisher zur Geltung kommen, ist auch unser Wunsch; aber nicht äußerlich kann und soll das geschehen, durch Aufnahme neuen Stoffes, sondern innerlich, auf dem Wege der Durchdringung des alten Stoffes nach neuen Gesichtspunkten. Auch wo sie als Unterrichtsfach keinen Platz findet, mag eine junge Wissenschaft als Unterrichtsprinzip sich ein erweitertes Reich erobern. Davon vielleicht bald einmal mehr, in etwas größerem Zusammenhange. P. C.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

DER BUND FÜR REFORM DES RELIGIONSUNTERRICHTS[1])

Den Anstoß zur Gründung dieses Bundes, dessen konstituierende Versammlung am 5. und 6. August 1911 in Jena stattfand, gaben die Kämpfe, die die Lehrerschaft Hamburgs in den letzten Jahren um den Religionsunterricht zu führen hatte. Die dortigen Vorgänge waren in mancher Hinsicht bezeichnend für die gegenwärtige Lage des Religionsunterrichts an Volksschulen und höheren Schulen. Während in Bremen die Mehrheit der Volksschullehrer sich für seine Abschaffung ausgesprochen hatte, drängte in Hamburg der kirchliche Liberalismus diese auch hier sich geltend machende radikale Richtung zurück und trat für eine Reform auf der Grundlage der neueren Theologie und der fortgeschrittenen pädagogischen Wissenschaft ein. Die 'Lehrergruppe des Protestantenvereins' erweiterte sich zu einer 'Vereinigung für Reform des Religionsunterrichts im liberalen Sinne', und aus dieser ging ein Lehrplan für die Hamburger Volksschulen hervor, der sich besonders durch das Fallenlassen des Religionsunterrichts für die beiden ersten Jahrgänge, durch Beseitigung des dogmatischen und des Katechismusunterrichts, durch die Einführung der religionsgeschichtlichen Betrachtungsweise vom 6. Schuljahre ab und durch die stärkere Hervorhebung des ethischen Momentes auszeichnet. Auch die Religionslehrer an den höheren Schulen Hamburgs griffen in die Bewegung ein; eine Kommission zur Untersuchung der Stellung des Religionsunterrichts an den höheren Staatsschulen legte dem Oberlehrerverein Thesen vor, und dieser stellte sich mit großer Mehrheit auf den Standpunkt der Kommission, daß die Schule im Religionsunterricht ein organisches Glied ihres Gesamtunterrichts erblicke, sich dabei aber nicht als Dienerin einer bestimmten kirchlichen Gemeinschaft betrachte; das Ziel des Religionsunterrichts sei die Erkenntnis von dem Wesen und dem Werte des Christentums und des Protestantismus insbesondere, seine Methode die allgemein wissenschaftliche; die Betrachtungsweise sei vorwiegend die geschichtliche, zu der auf der Oberstufe die philosophisch - systematische hinzutreten könne, die das Verhältnis des Christentums zur menschlichen Natur zur Anschauung bringe.

Gegen diese Bestrebungen an den Volksschulen und höheren Schulen wandte sich die konservative Richtung unter Führung mehrerer Pfarrer mit aller Schärfe. Sie forderte durch einen Aufruf ihre Kreise auf zur 'Beschaffung christlicher Lehrkräfte für den öffentlichen Schulunterricht Hamburgs' und beschloß, mit den reichlich fließenden Mitteln ein eigenes Seminar für Lehrerinnen und Lehrer zu diesem Zwecke zu gründen. Dabei richtete sich ihr Kampf nicht etwa gegen den Radikalismus allein, sondern vor allem gegen den theologischen Liberalismus, von dessen Geiste die Reformbewegung getragen war. Man forderte für den Unterricht strenge Bekenntnismäßigkeit, sprach von dem 'verlogenen Religions-

[1]) Bemerkt sei, daß an der Spitze des Bundes der verdienstvolle Vorkämpfer der Reformideen, Prof. Dr. Rein in Jena, steht, dessen Vertreter Prof. D. Weinel (Jena) ist. Mit ihnen bilden Oberlehrer Spanuth, Lehrer Aug. E. Krohn und Pfarrer Steffen (Hamburg) den engeren Vorstand, während dem weiteren außerdem noch Vertreter der verschiedenen Bildungsanstalten und Landesteile angehören. Das Organ des Bundes sind die 'Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht', herausgegeben von Oberlehrer H. Spanuth (Hameln).

unterricht der liberalen Theologie' und drohte mit Kirchentrennung, so daß aus den Reformbestrebungen der Religionslehrer ein lebhafter Kirchenstreit sich entwickelte. Wohltuend durch ihre Weitherzigkeit wirkte dabei die Erklärung der fünf Hauptpastoren, die die verschiedenen Richtungen aufforderten, miteinander zu ringen, aber im Wetteifer der Werke des Glaubens und der Liebe, ebenso die Mahnung des geistlichen Ministeriums: 'Einen anderen Grund kann niemand legen außer dem, der gelegt ist, welcher ist Jesus Christus. Auf diesem Grunde stehen wir und unterscheiden uns dadurch von allen, welchen dieser eine Grund nicht genügt; sowohl von denen, die ihn durch Menschenwerk ergänzen, wie von denen, die ihn durch anderes ersetzen wollen. Auf diesem Grunde bauen wir, ein jeder nach seinen Gaben und Kräften; über den Wert unserer Leistung wird Gott richten. Wir wollen aber in Frieden wirken und unsere Kraft der so dringend nötigen Arbeit an unseren Gemeinden zuwenden, statt sie in Streitigkeiten zu verbrauchen, die zuletzt nur den Feinden der Kirche nützen.'

Der Ausgang des Kampfes war in Hamburg vorläufig der, daß die Ortschulbehörde die staatlichen Religionslehrer gegen die Machtansprüche der Orthodoxie in Schutz nahm und mit den Volksschullehrern in Verhandlung trat über den Lehrplan, und daß bei der Neuzusammensetzung dieser Behörde die bisherigen geistlichen Mitglieder (zwei) ausgeschieden wurden, wodurch die Trennung von Kirche und Schule erreicht war.

Der ganze Verlauf gewährte einen Einblick in die Schwierigkeiten, in denen der an den staatlichen Anstalten erteilte Religionsunterricht gegenwärtig sich befindet, in den anderen deutschen Staaten geradeso wie in Hamburg. Gegen die hergebrachte Art dieses Unterrichts, wonach es vor allem auf die Aneignung der übernatürlich geoffenbarten und in den Bekenntnissen bezeugten Heilstatsachen und Heilswahrheiten ankommt, wird in immer weiteren Kreisen unseres Volkes Protest erhoben. Man klagt ihn an, daß er sich mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung und mit der modernen Weltanschauung in Widerspruch setze und die jugendlichen Geister verwirre, daß er das Fassungsvermögen und die Anschauungswelt der Zöglinge viel zu wenig berücksichtige und daß er durch solche Verfehlungen an seinem fast allgemeinen Mißerfolg schuld sei. Und nun sind seit Jahren zahlreiche Religionslehrer an den Volksschulen und den höheren Lehranstalten daran, das Berechtigte an diesen Klagen abzustellen; gestützt auf die neuere Theologie, suchen sie der heranwachsenden Jugend dazu zu verhelfen, den Zwiespalt zwischen den überlieferten Glaubenslehren und der modernen Weltanschauung zu überwinden, suchen auch im Unterricht neue Pfade zum alten Gott aufzufinden, die sich für die jeweilige Altersstufe als wirklich gangbar erweisen, und so den Fortschritten der theologischen wie der pädagogischen Wissenschaft in gleicher Weise Rechnung zu tragen. Sie sind dabei von dem freudigen Bewußtsein getragen, damit den Lebensinteressen der Jugend und des Volkes ebenso zu dienen wie der Religion Jesu, und einen Unterricht zu vertreten, der in dem Organismus der staatlichen Schulen nicht nur sein Daseinsrecht hat, weil er sich von denselben wissenschaftlichen und erzieherischen Prinzipien leiten läßt wie die anderen Fächer, sondern auch entsprechend der bedeutsamen Stellung der Religion im Geistesleben der Menschheit einen hohen Wert für sich in Anspruch nehmen kann.

Daß ihre Reformbestrebungen bei den Fachgenossen, die auf dem alten Standpunkt stehen, lebhaften Widerspruch hervorrufen, ist selbstverständlich und im Interesse eines gesunden Fortschritts des Religionsunterrichts ja auch wünschenswert. Mag dieser Widerspruch auch sich öfters mit verletzender Schärfe geltend machen, wie z. B. auf dem 15. kirchlich-sozialen Kongreß, dem u. a. die These vorlag: 'Eine Reform, die durch ihre Voraussetzungen und Forderungen dem Christentum seinen Charakter als absolute und geoffenbarte Religion und als objektive Erlösungsreligion nehmen will und die wichtigsten Bekenntnisstücke des Christentums entfernt, kann nicht mehr eine Reform des christlichen Religionsunterrichts heißen, sondern

muß als Ersatz des christlichen Religionsunterrichts gewertet werden.' Solche Urteile sind ja nur der naturgemäße Ausfluß der orthodoxen Auffassung. Trotz ihrer Engherzigkeit könnte, wie gesagt, die Auseinandersetzung zwischen den beiden Richtungen für den Religionsunterricht nur segensreich sein, sie würde Einseitigkeiten verhüten und ausgleichend wirken und so dem Fortschritt dienen, wenn nicht von außen her ein Faktor in den Streit der Meinungen bestimmend mit einwirkte und der einen Partei einen mächtigen Rückhalt gewährte und maßgebenden Einfluß verschaffte, nämlich die Kirche. Sie übt diesen Einfluß aus durch die geistliche Beaufsichtigung des Religionsunterrichts, bei Feststellung des Lehrplans, bei Genehmigung der Lehrbücher, vor allem aber indirekt durch die ganze Machtstellung, die sie im Staate einnimmt und durch die sie auf die staatlichen Organe einwirkt, denen die Leitung des Religionsunterrichts zusteht. Von der fortschrittlichen Richtung der Religionslehrer wird eine solche Einwirkung der Kirche als ein Hemmnis empfunden. Das würde dann nicht der Fall sein, wenn die Kirche selbst sich auf den Boden der freiheitlichen Entfaltung der Geisteskräfte stellte, wie sie dem Grundprinzip des Protestantismus entspricht. Aber davon ist sie in Preußen und anderen deutschen Staaten weit entfernt. In den kirchlichen Behörden herrscht fast durchweg die Orthodoxie, deren scharf ablehnende Haltung gegenüber den Reformideen wir als naturgemäß bezeichneten; und wenn daneben auch eine gemäßigte, vermittelnde Richtung vertreten ist, die die Notwendigkeit einer Reform und die gemachten Fortschritte anerkennt, so macht sich ihr Einfluß doch viel zu wenig geltend, um eine freie Entwicklung des Religionsunterrichts zu gewährleisten. So ist es begreiflich, daß mit dem Ruf nach einer durchgreifenden Umgestaltung des Religionsunterrichts hinsichtlich Lehrstoff und Methode sich der andere verband: Beseitigung des kirchlichen Aufsichtsrechtes, völlige Unabhängigkeit des staatlichen Religionsunterrichts von der Kirche!

Zunächst trat nur das erstere Moment hervor. In dem an die deutsche Volksschullehrerschaft gerichteten Aufruf der 'Vereinigung für Reform des Religionsunterrichts im liberalen Sinne' wurde darauf hingewiesen, welch bedeutsamen Anteil die Schule an dem Kampf um die Religion hat, der in unserer Zeit entbrannt ist. Bei den tief einschneidenden Fragen, vor die der Religionsunterricht sich gestellt sehe, gelte es, alle Kräfte zusammenzuschließen zu gemeinsamer Arbeit. Nur dadurch könne eine Klärung der Anschauungen über Ziel und Wege der Reform, eine Einigung über manche Vorfragen erreicht werden, und diese innere Einigung aller derer, die die Not unserer Jugend unter dem Zwang und Verbalismus des gegenwärtigen Religionsunterrichts fühlten und einen pädagogisch-psychologisch begründeten Religionsunterricht anstrebten, sei die Vorbedingung für eine wirksame und starke Vertretung der Reformideen nach außen. In demselben Sinne wandte sich der Herausgeber der Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht, Oberlehrer H. Spanuth, an die Religionslehrer der höheren Schulen. Es handle sich um eine nicht häufige und um so freudiger zu begrüßende Gelegenheit, einen Teil der Gesamtlehrerschaft im Dienste der nationalen Schule, ja vielleicht darüber hinaus alle an der religiösen und sittlichen Erziehung der Jugend im Geiste Jesu interessierten Faktoren im Dienste des Evangeliums zu vereinigen. Da dürften die Religionslehrer nicht zurückstehen. Ihre Lage sei innerlich und äußerlich günstiger als die der Volksschullehrer, wegen ihrer theologischen Durchbildung und wegen der größeren Unabhängigkeit ihrer Stellung, aber sie hätten doch auch unter der Last veralteter Lehrpläne, unpsychologischer Methode, unwissenschaftlicher Lehrbücher, vor allem unter der beständigen Gefahr reaktionärer Beeinträchtigung ihres Unterrichts mehr oder weniger schwer zu tragen, und das alles dränge auf einen Zusammenschluß aller freiheitlichen, reformerischen Kräfte hin.

Lag hierin schon eine Andeutung des hemmenden Einflusses der Kirche, so wurde dieser Gesichtspunkt noch deutlicher hervorgehoben in den Grundlagen für die Jenenser Tagung. Da hieß es ausdrücklich, daß die grundsätzliche Reform des Religionsunterrichts die Mitarbeit aller an ihm mittelbar oder unmittelbar beteiligten

Kreise, der Wissenschaft, Kirche, Schule, des Elternhauses, erfordere, aber unter der unbedingten Anerkennung der Selbständigkeit jedes derselben, vor allem der Schule gegenüber der Kirche; Voraussetzung für die Reformarbeit sei die Neubegründung aller religiösen Unterweisung auf die in der Seele des Menschen liegenden Bedingungen und damit unbedingte Ablehnung aller von anderen Gesichtspunkten aus geltend gemachten Herrschaftsansprüche. In dem Entwurf der Satzungen trat dieser Gedanke allerdings mit etwas schüchterner Zurückhaltung auf. Daher wandte sich der Meinungsaustausch, der sich an den einleitenden Bericht des Lehrers Aug. Krohn aus Hamburg anschloß, diesem Punkte zu. Es wurde betont, daß der Bund seine Aufgabe nicht allein in der inneren Verarbeitung der Reformideen suchen solle, sondern daß er auch ein Schutz- und Trutzbündnis im Kampfe gegen die kirchliche Reaktion und ihre Gefahren für den Religionsunterricht sein müsse, und der Antrag von A. Zetzsche (Leipzig), daß ein die Unabhängigkeit des Religionsunterrichts von der Kirche fordernder Paragraph in die Satzungen möge aufgenommen werden, fand einmütige Zustimmung. So lauten denn nun die grundlegenden Zielbestimmungen:

1. Aufgabe des Bundes soll sein, die mancherlei Bestrebungen nach grundsätzlicher Reform des Religionsunterrichts zu gemeinsamer Arbeit zusammenzuschließen, auf weitere Kreise auszudehnen und zu ihrer praktischen Verwirklichung beizutragen.

2. Ziel der Arbeit ist ein pädagogisch-psychologischer Religionsunterricht, der einerseits bestimmt wird von den in der Seele des Menschen und dem Wesen der Religion liegenden Bedingungen, andernteils von den gesicherten Ergebnissen der Religionswissenschaft.

3. Zur Durchführung dieses Zieles ist es notwendig, daß alle von anderen Gesichtspunkten aus gestellten Ansprüche an den Religionsunterricht zurücktreten. Der Bund fordert darum insbesondere, daß die Kirche ihren Anspruch auf Erteilung und Beaufsichtigung des Religionsunterrichts der Schule aufgibt.

So will der Bund über die so fühlbaren Nöte der Religionsstunde hinweg freie Bahn schaffen für die Entwicklung des werdenden Menschen zu einer persönlichen Glaubens- und Gewissensüberzeugung; er fordert alle Männer und Frauen, die unter dem Druck eines unpädagogischen und unpsychologischen Religionsunterrichts nach diesem Ziele streben, zum Anschluß auf. Solcher dürfte es doch viele Tausende in Deutschland geben. Allerdings stehen viele Vertreter einer freieren Anschauung auf dem Standpunkt, daß jeglicher Schulunterricht in der Religion wegfallen müsse und die religiöse Unterweisung ganz der Familie und den Kirchen zu überlassen sei; sie werden dem neuen Bunde gegenüber sich ablehnend verhalten. Aber anderseits sind auch viele überzeugt, daß, wenn auch selbstverständlich Religion nicht durch den Unterricht 'beigebracht' werden kann, so doch durch ihn die religiöse Vorstellungswelt geklärt, das religiöse Gefühlsleben angeregt, die Charakterbildung beeinflußt werden kann, und daß das geschehen muß, wenn man nicht dieses zentrale Gebiet des Geisteslebens der Verwahrlosung des Zufalls oder der engherzigen Einseitigkeit preisgeben will. Sie wünschen nicht, daß die deutsche Schule der amerikanischen so weit angeglichen werde, daß jeder Religionsunterricht wegfällt, was naturgemäß in der Konsequenz einen tiefgehenden Einfluß auch auf die anderen Unterrichtszweige, wie Deutsch und Geschichte, haben und zu der Frage drängen würde, ob nicht überhaupt die mit der Religion unlösbar verwachsenen Fragen einer geistigen und sittlichen Weltanschauung aus dem Unterricht auszuscheiden seien. Sie glauben vielmehr an die Möglichkeit eines Religionsunterrichts, der der Eigenart des deutschen Wesens und der deutschen Schule entspricht, den Bedürfnissen der Kindesseele sich mit erzieherischer Weisheit anpaßt und mit der modernen Weltanschauung und der fortgeschrittenen wissenschaftlichen Welterkenntnis nicht in Zwiespalt gerät. Und wenn von diesen möglichst viele dem neuen Bunde sich anschließen wollten, so wäre das sehr wünschenswert, da bei der herrschenden kirchlichen Reaktion auch die Reformbestrebungen auf dem Gebiet des

Religionsunterrichts so gern von dem Standpunkt der Machtfrage aus behandelt werden und es daher zur Durchführung der Ideen notwendig ist, daß sie offenkundig von zahlreichen Volkskreisen getragen werden.

Der Bund für Reform des Religionsunterrichts will nicht die Vereinigungen verdrängen, die schon bisher ähnliche Ziele verfolgten, wie z. B. der Verein für religiöse Erziehung. Sie sollen sich ihm angliedern, aber ihre Eigenart behalten. Überhaupt soll Freiheit herrschen bei aller Einmütigkeit gegenüber dem Hauptziel. Der Schwerpunkt der Arbeit soll in den Ortsgruppen liegen, die den lokalen Verhältnissen Rechnung tragen sollen. Der Zusammenenschluß einzelner Gruppen der Mitglieder zu Sektionen soll es ermöglichen, daß die besonderen Aufgaben der Volksschule, der höheren Schule, der Kirche in besonderer Arbeit gelöst werden.

Rudolf Peters.

R. Hesse und F. Doflein, Tierbau und Tierleben in ihrem Zusammenhang betrachtet. I. Band: R. Hesse, Der Tierkörper als selbständiger Organismus. Mit 480 Abb. im Text und 15 Tafeln. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1910 20 Mk.

Mit nicht geringer Spannung wurde in biologischen Kreisen dem Erscheinen des Hesse - Dofleinschen Werkes entgegengesehen, das auf zoologischem Gebiete das bringen sollte, was auf botanischem schon seit Jahren vorhanden war, eine Darstellung des Stoffes von biologischen Gesichtspunkten aus. Diese Erwartungen sind insofern glänzend erfüllt worden, als es sich in diesem Werk um ein äußerst umfangreiches Tatsachenmaterial, um die Erörterung einer großen Menge von Einzelfragen und um ein sorgfältig angelegtes Schriftenverzeichnis, das auf weitere Quellen verweist, handelt. Der ganze Stoff, der durch reiche und instruktive Illustrierung und teilweise durch hervorragende Tafelausstattung eine wirksame Erläuterung erfährt, gliedert sich in die Bücher 'Statik und Mechanik des Tierkörpers', 'Der Stoffwechsel und seine Organe', 'Fortpflanzung und Vererbung', 'Nervensystem und Sinnesorgane'. Dem Ganzen geht eine 80 Seiten lange Einleitung voraus, welche vom Leben, dem Protoplasma und seinen elementaren Erscheinungsformen, dem Lebewesen als Einzelzellen und Zellverbänden, der Einteilung und Stammentwicklung der Tiere handelt. Im Schlußabschnitt werden das Ganze und seine Teile (die Arbeitsteilung im Tierkörper, die Bindung der Teile zum Ganzen, die Anpassung der Teile aneinander) betrachtet.

Der vorliegende erste Band bringt im Anschluß an die Körpergestalt der Metazoen, denen die Körperform der Einzelligen in der Behandlung vorangeht, die verschiedenen Arten der Bewegungen mit eingehenden physikalischen Erläuterungen der Bewegungswerkzeuge. Im zweiten Buche werden vergleichend anatomisch und physiologisch die Ernährung, Atmung, Exkretion und Körperflüssigkeit erörtert. Das dritte Buch bringt, der Natur des Gegenstandes entsprechend, verschiedene Theorien über Befruchtung und Vererbung und gibt im übrigen den verschiedenen Arten der Fortpflanzung einen breiten Rahmen. Eine sehr eingehende Behandlung erfahren sodann im vierten Buch die Sinnesorgane.

Das Werk, das mit Recht als die erste moderne Tierbiologie bezeichnet wird, sei allen gebildeten Laien, die sich in Biologie belehren wollen, aber auch den Lehrern der Naturwissenschaften, denen es reiche Anregungen für ihren Unterricht bringen wird, aufs wärmste empfohlen.

Bastian Schmid.

(5. Januar 1912)

HANDS OFF!

ANTWORT AUF HERRN PROF. VIETORS FRAGE: 'DAS ENDE DER SCHULREFORM?'

Von G. A. O. Collischonn

'Große Geister dieser letzten Jahrhunderte haben schwer um die innere Würde des Menschen gerungen — und immer wieder drohen Systeme und Methoden, das Geniale in uns zu vergewaltigen.'

Hands off! Ich bedaure den Titel dieser Streitschrift, aber er allein scheint mir am Platze; denn sie will beweisen, daß da nicht Hand angelegt werden darf, wo man sie anlegen will, und daß gerade die, die hier Hand anlegen wollen, nicht die sind, die dazu berechtigt wären.

Ich wüßte auch einen knapperen, wenngleich gröberen Titel für Herrn Professor Vietors Schrift.[1]) 'Écrasez l'infâme!' sollte er lauten. L'infâme, das ist die alte Welt und ihre Sprache. Erst wenn sie am Boden liegt, soll die Reform ein Ende haben. Das ist der Sinn der Titelfrage: 'Das Ende der Schulreform?'

Weiß der Herr Professor eigentlich, was er vernichten will? Ich habe Zweifel daran. Man kann ein humanistisches Gymnasium 'absolviert', ein volles Triennium neben Theologie alte Philologie und Sprachvergleichung 'studiert' und doch nichts unter die Hände bekommen haben als tote Buchstaben. Der Herr Professor bestätigt es uns auf Seite 11 seiner Schrift. Wir sind entschieden anderem begegnet!

Der Herr Professor kennt nur zwei Gründe, die die Erlernung des Griechischen rechtfertigen könnten. Der erste ist der, daß seine Kenntnis die 'Bekanntschaft mit einigen hervorragenden Werken des griechischen Altertums ermöglicht', die der Herr Professor als 'noch immer in hohem Maße erstrebenswert' bezeichnet, etwa wie man ganz gern die Bekanntschaft eines nicht uninteressanten älteren Herrn macht. Der zweite Grund wäre dem Herrn Professor der Nachweis, daß das Griechische ein notwendiger Bestandteil der Vorbildung für die Universitätsstudien wäre. Damit steht es nun aber übel! Denn eigentlich kann es nur für den Theologen als unbedingt 'notwendiger Bestandteil' gelten. Da man nun aber doch wegen ein paar, vielleicht in absehbarer Zeit auch entbehrlicher, Theologen und wegen der Anteilnahme einiger weniger an einem interessanten älteren Herrn nicht die ganze deutsche Nation mit dem Erbe der Griechen inkommodieren kann, so sind die Ansprüche des Griechischen in der

[1]) Wilhelm Vietor, Das Ende der Schulreform? Marburg, Elwertsche Verlagsbuchhandlung, 1911.

Tat nichts weiter als Anmaßungen. Wie denn auch der Herr Professor, nachdem er zu diesem schultechnischen Verdammungsurteil über das Griechische gekommen ist, mit unverhohlenem Spotte ausruft: 'Und das wäre im Ernst ein Grund, das Griechische im Gymnasium überhaupt oder gar unverkürzt zu erhalten?' Nein, der Herr Professor beruhige sich, das wäre 'im Ernst' kein Grund.

Zunächst nur die Frage: Hat denn der Herr Professor nie Goethe, W. v. Humboldt, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche in der Hand gehabt? Die hätten ihn doch über manches andere belehrt, was die Kenntnis des Griechischen bedeutet! Ich fürchte, die Herren Reformer haben bei dem über das Kleine und Kleinste gebeugten Suchen nach einer geistersparenden Methode zum Erlernen der neueren Sprachen gar manches Höhere und Größere aus dem Auge verloren. Es ist geradezu erschreckend, wie sich ihre ganze Gedankenwelt nur um die elementarsten Dinge der Linguistik dreht! Seit Nietzsche geschrieben hat, ist es einfach nicht mehr erlaubt, so unschuldig zu sein wie der Herr Professor, und Kulturfragen nur mit dem Auge und der Ausrüstung des Schultechnikers zu betrachten. Ist Nietzsche, diese große Renaissance, spurlos an den Herren vorübergegangen? Dann haben sie kein Recht mitzureden! Soll auch Nietzsche wieder für das deutsche Volk umsonst gelebt und gelitten haben? Ist er wieder zu hoch geflogen? Seine ganze Person, sein ganzes Leben sollte ein Beweis dafür sein, was am Altertum großgewordenes Geistesleben bedeutet. Wahrhaftig, die ganze Schrift des Herrn Professors bedürfte keiner Widerlegung, wenn sie nicht eben von einem Universitätsprofessor gezeichnet wäre und wenn nicht gerade die Leichtverständlichkeit ihrer Gedanken sie dem Verständnis der Menge so nahe brächte. Das ist gefährlich. Wenn die Menge zu verstehen beginnt, weiß man ja, daß immer Bilder gestürmt werden oder zum mindesten die wertvollsten Dinge 'wegdekretiert'. Man machte da vor nichts Halt um 1793.

Auf Seite 4 belehrt uns der Herr Professor, daß in unserer ganzen Frage 'vieles, wenn nicht alles auf den Standpunkt' des Betrachters ankommt. Wir eignen uns diese Belehrung an und betrachten zunächst einmal den Standpunkt des Herrn Professors. Es scheint, er stellt sich auf den Standpunkt eines Anwalts des Schülers, denn er führt uns zu Gemüt, daß die Schule um des Schülers willen da ist; von den Verfechtern des Gymnasiums nimmt er dagegen vermutlich an, daß sie sich gegen den Schüler auf seite des Gymnasiums stellen, so etwa auf den Standpunkt *le gymnase pour le gymnase*. Doch wir haben voreilig geurteilt über den Standpunkt des Herrn Professors, denn eine Zeile weiter sagt er: 'man darf wohl fragen, ob unserer «strebenden» Jugend' (augenscheinlich eine Verbeugung vor der Jugend, die weiter strebt — nun, sagen wir, als die Verfechter des Gymnasiums!) 'mit der Vorbildung, wie sie das heutige Gymnasium bietet, am besten gedient ist'. Es enthüllt sich uns also jetzt, daß der Herr Professor gar nicht auf dem Standpunkte eines Schüleranwaltes steht, sondern, wie billig, auf dem des Universitätsprofessors, dem alles, was die Schule zu leisten hat, nur als Vorbildung für die Universität erscheint. Danach wären also die Schulen nicht so einzurichten, daß sie dem Schüler das mit auf den Lebensweg geben, was er am nötigsten braucht, sondern eben nur 'Vorbildung',

die niederen Schulen Vorbildung für die höheren und die höheren Vorbildung für die Universität. Nun, wir lehnen es ganz entschieden ab, dem Herrn Professor auf diesen Standpunkt zu folgen!

Die Universität ist heute nichts als ein Organismus von höchsten Fachschulen. Daß der Schüler, der sich einem Fache widmen will, mit gewissen Kenntnissen dort eintreffen muß, daran ist kein Zweifel; wir weisen es aber zurück, daß die Aufgabe der höheren Schule mit der Vorbildung für die Universität zusammenfiele oder erledigt wäre. Der Schüler, auf dessen Standpunkt wir uns stellen, hat mehr von der Schule zu verlangen: Vorbereitung auf das ganze Leben (wobei wir unter 'Leben' aber nicht 'Fortkommen im Leben' verstehen, meine Herren Reformer!). Wir stellen energisch den Satz auf, daß keine Schulgattung die bloße Vorstufe für eine nächsthöhere ist, weder die Volksschule für die höhere Schule noch diese für die Universität, sondern daß jede dieser Schulgattungen ihr eigenes, wohlverstandenes, festumrissenes Ziel hat.

Der Volksschule, die im wesentlichen auf die Antriebe der Reformationszeit zurückgeht, einer Zeit gewaltiger innerer Gärungen und Nöte, in denen der Mensch einer sicheren Führung bedurfte, hat Luther ihr Ziel gesteckt: die sittlich-religiöse Erziehung des Volkes durch die Bibel. Dem Gymnasium, damals der einzigen höheren Schule, wenn man von den tastenden Anfängen der Realschule absieht, hat, ebenfalls in einer Zeit innerer Bedrängnisse und Wirrnisse, der Zeit des großen demokratischen Ansturms der alle höheren Werte zu vernichten drohte, der Zeit, in der der Rationalismus alle tieferen Lebensprobleme verflachte, der Zeit, in der besonders die Menschen höherer Art eines sicheren Führers bedurften, Wilhelm v. Humboldt das Ziel gesteckt: die sittlich-kulturelle Erziehung der Besten des Volkes durch das griechische Altertum.

Und leben wir in einer Zeit, die dessen nicht mehr bedürfte? Nach nichts erhebt sich gerade heute aus der Not der Zeit heraus ein bangerer Schrei als nach Erziehung, nach Wegweisung, nach einem festen Ziel. Dies, die Erziehung, ist die unverrückbare Grundaufgabe der Schule, neben der für die Volksschule die Ausrüstung mit Kenntnissen und Fertigkeiten für das praktische Leben, für die höhere Schule die Vorbereitung zur Universität und zu den höheren Berufen nur als Mitaufgabe erscheint. Die Erziehung soll dem jungen Menschen Richtung und Halt geben, damit er seinen geraden Weg gehen kann und nicht ein Spiel der unzähligen Reize wird, die im Verlauf des Lebens in immer größeren Mengen und mit steigender Gewalt auf ihn einstürmen.

Und diese Hauptaufgabe liegt auf der höheren Schule heute um so nachdrücklicher, je mehr gerade die Universität aus einer Bildungsanstalt, die sie noch zu Beginn des XIX. Jahrh. unter der Führung umfassender Geister, wie W. v. Humboldts, Hegels, Fichtes, Schellings, Schleiermachers, war, unaufhaltsam die Wandlung zur Fachschule durchgemacht hat und, dem Fortschritt der einzelnen Wissenszweige entsprechend, durchmachen mußte, eine Entwicklung, die ja in der Differenzierung der höheren Schulen ihre natürliche Rückwirkung im Schulwesen gehabt hat, eine gesunde Rückwirkung, die die Reformsucht

der Verfechter der Einheitsschule heute rückgängig machen möchte. Denn, Herr Professor: 'Wohl oder übel müssen wir uns damit abfinden, daß sich die Geschichte nun einmal nicht zurückschrauben, Geschehenes nicht ungeschehen machen läßt.'

Was wird nun aber aus den großen kulturellen Gedanken und Absichten W. v. Humboldts unter den Reformerhänden des Herrn Professors? Die griechische Sprache ist ihm bloß 'verbindliches Fach für Universitätsstudien', der Umgang mit den Geistern des Altertums bloße 'Flucht in die Ideenwelt der Griechen in den Tagen des nationalen Tiefstands', den wir ja, nach der Ansicht des Herrn Professors, nun so gründlich und auf immer überwunden haben, daß wir des schwachen Rohres der klassischen Erziehung füglich entbehren können. Ich vermute, daß er unter 'nationalem Tiefstand' nur die politische Ohnmacht Deutschlands versteht, denn er wird doch wohl Goethes Zeit in anderem Sinne nicht als Zeit nationalen Tiefstandes brandmarken wollen. Oder?

Die unverbesserlich Sehnsüchtigen nach klassischem Altertum vertröstet der Herr Professor mit der 'Verdeutschung der griechischen Tragiker durch Wilamowitz' und 'der griechischen Kunst, die glücklicherweise nicht an die Sprache der Worte gebunden ist'. Wenn dem Herrn Professor die 'Verdeutschung' (es gibt ein verräterisches Gegenstück dazu: die Verwelschung!) der Griechen für seine Bedürfnisse genügt, so können wir nicht mit ihm rechten. Was aber die Sprache der griechischen Kunst angeht, so redet sie zwar nicht in Worten, wie der Herr Professor feststellt, aber wir können ihn versichern, daß diese Kunst trotzdem keinem redet, der nicht auch sonst tief, recht tief in das griechische Wesen eingedrungen ist. Man sieht griechische Plastik nicht schon deshalb, weil man zwei gesunde Augen hat. Die griechischen Göttinnen sind ungemein spröde; selbst von einem großen Künstler wie Thorwaldsen ließen sie sich nicht ins Herz blicken. Gerade die Sprache der griechischen Kunst beweist, welch heißes Bemühen nötig ist, um sich griechischem Wesen zu nahen. Es ist eben nicht getan mit 'Begeisterung für das Hellenentum' — was soll die? — oder damit, daß man 'ihres Geistes einen Hauch verspürt'; eben dieser 'Hauch' schreckt uns ja an dem Herrn Professor. 'Das ideelle Menschentum', meint er, 'kann uns das Griechentum heute so wenig mehr sein, wie wir Jahrhunderte nach Kopernikus uns noch zu der Weltanschauung des Ptolemäus bekennen'. Aber, Herr Professor, Sie verwechseln ja Kultur und Wissenschaft! Daß wissenschaftliche Anschauungen wechseln und veralten, das ist ja nur zu wahr; kulturelle Errungenschaften dagegen sind nun einmal anders geartet — der Herr Professor könnte sich darüber bei Nietzsche belehren —, sie behalten ihren unverlierbaren Wert für alle Zeiten. Deswegen ist es nichts mit dem 'veralteten' Griechentum, deswegen lebt ja gerade König Ödipus neben König Lear und die Odyssee neben dem Nibelungenlied und Hermann und Dorothea.

Daß allerdings das Griechentum für uns in dem Sinne das 'ideelle Menschentum' wäre, daß wir es nachahmen wollten oder sollten, das hat weder Humboldt behauptet, noch behaupten es die heutigen Verfechter klassischer Bildung. Was sie behaupten und was die Geschichte belegt, ist etwas ganz anderes.

Nicht die Vollkommenheit sind die Griechen, nein, aber sie haben seit der Renaissance der Kulturwelt den unschätzbaren Dienst geleistet, daß sie in jedem neuen Jahrhundert der Anstoß wurden zur Erschauung und Ausarbeitung eines neuen, eigenen Ideales. Das Beste jedes Jahrhunderts ist im Angesichte der Griechen geschaffen worden. In der Auseinandersetzung mit den Griechen hat sich in jedem Jahrhundert die eigene Seele der Zeit offenbart, an ihnen hat sich die Zeugungskraft zum Ideal entzündet. Ihre beste Wirkung auf jedes Zeitalter war nicht die Erweckung der Liebe zu ihrer Vollkommenheit, sondern zu der Vollkommenheit, die jedem Zeitalter selbst möglich war.

Goethe hat seine geschlossene Gestalt, seine tiefe Menschlichkeit, sein naturnahes Wesen in der Schule der Antike gewonnen. Er ist nicht müde geworden, von den Alten zu lernen. Der Weg beweist es, den er von Werther zurückgelegt hat bis zu Hermann und Dorothea. Aus der Überfülle der brausenden Jugend, von dem wimmelnden Weltmarkt Shakespeares, aus dem lärmvollen Scheinleben der Revolution, das einen Kant blendete, ist er hindurchgegangen, durch den im Maße ruhenden Tempel der Griechen, zur anspruchslosen, stillwirkenden, gelassenen, ewiggütigen Heimat und ihrer tragenden, lebendigen Kraft. Den Weg zu Natur und Heimat fand er an der Hand der Griechen, die ihn einen tieferen, wahreren Begriff der Natur lehrten als ihn der Geist der Zeit oder Shakespeare lehren konnten.

Auch bei der neuesten, letzten Geburt eines Ideales waren die Griechen die Geburtshelfer, bei Nietzsches 'Übermenschen'. Auch Nietzsche mußte bei den Griechen in die Schule gehen; auch sein Ideal ist kein griechisches, sondern ein deutsches; aber in der Auseinandersetzung mit den Griechen ist es gewonnen. Dies bleibt der einzige gangbare Weg, um zu einer Kultur zu gelangen. Nietzsche ist der letzte große Zeuge für die Wahrheit, daß der Weg zur Kultur über die Griechen führt.

Dazu, Herr Professor, brauchen wir die Griechen, nicht um 'in eine ideale Welt zu flüchten', sondern um von ihnen den Weg zur Kultur zu erforschen, unter ihrer Lehre und Leitung den Weg zu betreten.

Doch, warum denn Kultur? Liegt denn an ihr gar so viel? Genügt es denn nicht, klug und kenntnisreich zu sein? Was soll der ewige Ruf nach Kultur? Verständigen wir uns über Begriff und Wesen der Kultur! Es gibt Menschen, die verstehen darunter etwas, das Sache des Luxus ist, eine Art Schmuck des Lebens, ein Überflüssiges, das als schöner Schein hinzukommt, wenn der Grund des Lebens gelegt ist. Die innere Geschichte der Völker und der einzelnen lehrt uns darüber anders denken! Ihnen ist die Kultur nicht Lebensflitter, sondern Lebensaufbau, nicht ein Glätten der Natur, sondern das Züchten einer Natur. Goethes Leben zeigt dies in ruhiger, steter Entwicklung, Nietzsches Leben in bilderzerbrechendem und bilderaufrichtendem Vorwärtsdrängen. Nein, es genügt nicht, klug und kenntnisreich zu sein! Es handelt sich darum, den Grund des Lebens selbst zu legen, eine feste innere Form zu erwerben, die uns schützt vor Abbröcklung, die uns Wachstum verbürgt und aufsteigendes Leben. Deshalb der Ruf nach Kultur, weil sie Lebensnot-

wendigkeit ist, weil sie Entfaltung und Erhöhung des Lebens bedeutet, weil ohne sie das Leben verkümmert und der Mensch sinkt. Das bedeutete die Kultur für Goethe, das bedeutete sie für Nietzsche, das bedeutete sie für das Leben ganzer Völker: die Schaffung eines Menschentypus, in dem das Leben zur höchsten Entfaltung käme. Denn das Wesen der Kultur, der Aufbau einer Menschengestalt, ist auch das Wesen des Lebens. Wo sich kein Menschenbild in die Höhe wirkt, da ist auch kein Leben. Wahre Kulturlehre ist reine Lebenslehre. Kultur ist nichts Geringeres als werdende Natur, Vorstufe der Natur. Kultur gehört in ihrem Kern nicht zur Ästhetik, sondern zur Biologie. Sie ist ein fundamentaler Lebensprozeß. Über jedem Leben steht das: Ecce homo!

Blicken wir in die Geschichte! Dem Altertum hatte der griechische Genius das Kulturziel aufgerichtet: die Ausgestaltung eines Menschentypus, der in seiner Körperlichkeit wie in seiner Geistigkeit das höchste Maß männlicher und menschlicher Schönheit erreichte, der den Göttern, den Mitmenschen und sich selbst zu Ruhm und Freude lebte. Die griechische Kultur erzog den Menschen für das öffentliche Leben der Nation, daß er, wohin auch immer gestellt, dem Vaterland nicht allein nütze durch den Besitz einzelner Talente und Fertigkeiten, sondern es repräsentiere als griechischer Vollmensch im Wettbewerb mit dem griechischen Vollmenschen oder im Gegensatz zum Barbaren, zum Halbmenschen; Ebenmaß und Gleichgewicht waren den Griechen die Kennzeichen wahrer Kraft und Schönheit. Diesen Typus, geboren aus dem eigensten Geiste des griechischen Volkes, der aber trotzdem die allgemein menschlichen Züge trägt, stellt uns die griechische Kunst vor Augen in unzähligen und doch immer gleichen Marmorbildern, in denen Leibliches und Geistiges sich so wunderbar gegenseitig durchdringen, daß der Leib nicht mehr bloß als Träger, als Stoff und Ausdrucksmittel, des Geistes erscheint, sondern als das letzte Ziel selbst.

So brachte der wettkämpfende Grieche in Olympia sich selbst den Göttern dar als lebendiges, ihnen heiliges Kunstwerk, strahlend in nackter menschlicher Schönheit, gerade und im Gleichgewicht an Leib und Seele. In heißem Wettkampf zwischen Grieche und Barbar, zwischen Grieche und Grieche über ganz Hellas hin, zwischen Staat und Staat, Stadt und Stadt, Familie und Familie wurde dieses Ideal herausgearbeitet, festgehalten, weitergebildet, bis es das Kulturziel des ganzen Altertums wurde. Auf seine Erzeugung war das ganze Leben des Griechenvolkes gerichtet, seine Erziehungseinrichtungen, seine örtlichen und nationalen Spiele, seine Staatsverfassungen, seine Religion, vor allem seine Kunst und Literatur. Welch ein Sporn, daß seine Dichter ihm nur Helden, seine Bildhauer ihm nur ideale Körperlichkeit vorführten!

Es kam die Zeit, wo das griechische Ideal verdrängt wurde durch das Erscheinen des Christentums, dessen Sehnsucht und Ziel dem Mittelalter seinen Charakter und seine Kultur gab. Das Christentum strebte nach Ausbildung eines Menschentypus, dessen Ideal die moralische Schönheit und die Nachfolge des Vorbildes Christi war, und dessen Sehnsucht nicht in dieser Welt, sondern über dieser Welt lag, lauter Ziele einer ganz innerlichen Ausbildung, die sich für den Körper auf den Satz verließ, daß, wenn die Seele sich nach Gottes

Wesen bilde, der Leib von selbst dem göttlichen Willen folge. Seine künstlerische Ausprägung fand der Typus in der Gestalt Christi, in der Gestalt der Muttergottes und der Heiligen, in der die Körperlichkeit ausschließlich als Träger einer zum typischen Charakter gewordenen Seelenstimmung erscheint. Ist der Körper bei den Griechen zur höchsten menschlichen Schönheit erhoben und aller Geist bis zur Vernichtung seiner Selbständigkeit in ihn aufgesogen, so ist umgekehrt bei den am tiefsten Christlichen unter den christlichen Künstlern vom frühchristlichen Zeitalter über das Mittelalter bis in unsere Zeit der Körper in seiner Selbständigkeit aufgehoben durch den Geist und z. B. in der mater dolorosa, die den Jammer einer ganzen Welt trägt, aber auch die Hoffnung einer ganzen Welt, dieselbe geschlossene Einheit von Leib und Geist erreicht, die die griechische Götterstatue unangreifbar macht.

Alle Schöpfungen des Mittelalters wurden zu Hegestätten des christlichen Typus: das Königtum wie die Kirche, das Kloster wie die Universität, die Familie wie die einsame Zelle des Büßers, das Heer wie die Bruderschaften; ihm galt Luthers einsames Ringen wie sein todverachtendes öffentliches Bekenntnis, ihm galt Calvins eisernes Regiment, ihm galt aber auch Loyolas Wollen und Denken, der es durch seine exercitia spiritualia unternahm, den Christen in langsamer Herausformung mit dem bewußten Willen zu erschaffen. In den Glaubenskämpfen des Mittelalters, sei es im Ringen mit dem eigenen inneren Zweifel, sei es im Zusammentreffen mit der äußeren Macht Andersgläubiger, immer handelt es sich um das Festhalten des Kulturziels mit Einsetzung aller Kräfte des Leibes und der Seele. Wo sich das christliche Kulturideal des Gemüts und Willens bemächtigt hat, da sehen wir um seine Durchsetzung und Erhaltung einen Kampf kämpfen, gegen dessen leidenschaftliche, oft blutige Energie hellenischer Wettkampf fast wie ein sonniges Spiel erscheint.

Die Renaissance kam und strebte zurück zum Ideale der Griechen. Das Renaissanceideal entstand im Ringen mit der christlichen Kultur, und so ist es dem griechischen gegenüber mehr bewußtes Kunstwerk. Das Ideal der Renaissance war höchste Individualität und zugleich höchste Universalität des einzelnen. Sein Typus zeigt daher eine bunte Mannigfaltigkeit der Ausprägungen. Der Schauplatz des Typus war die Gesellschaft, die Renaissancegesellschaft mit ihren unzähligen schöpferischen Kräften, den unzähligen durch sie gebotenen Genüssen. Künstlerisch verkörpert finden wir ihn in der Mannigfaltigkeit individuellster Schönheitstypen von den übermenschlichen Gestalten Michel Angelos bis zu dem gesättigten Ausleben der Menschen Raffaels. Der stetige Blick des Christen auf das Jenseits hat sich gewandelt in das Mühen um die höchste Ausbildung der Persönlichkeit an Körper und Geist für diese Welt, für die Gesellschaft; der Takt wird Kennzeichen der Kultur An die Stelle des sittlich-religiösen Zieles der Heiligkeit war das rein-kulturelle der historischen Größe getreten. Die Ausbildung des Typus förderten Schulen, Akademien, Werkstätten, Lehrer, Meister, Höfe, die Gesellschaft und eine Reihe theoretischer Schriftsteller. Aber auch der Renaissance fielen die Kulturfrüchte nicht kampflos zu. Kämpfte der Grieche den stählenden Wettkampf, stellte der Christ Leib und

Seele mit in der Menschengeschichte beispielloser Energie in den Dienst seines Ideales, so stritt der Renaissance-Italiener in seinem Inneren den furchtbaren Kampf der widerstrebenden Kulturideale als bangen Gewissenskampf durch, in dem es nur zu oft stöhnte: 'Treibt mir den Brutus aus dem Kopf, damit ich meinen Gang als Christ gehen kann.'

So ist keins der drei alten Kulturideale erblüht, ungenährt von Kampfschweiß, Blut und Tränen. Glaubt man, heute zur Kultur zu kommen auf leichterem Wege?

Die Renaissance vermochte es nicht, mit ihrem Kulturziel durchzudringen. Hatte sie auch einige in ihrem Kulturideal sicher ruhende und schaffende Menschen hervorgebracht wie Raffael und Ariost, so lag doch in der Vieldeutigkeit ihres Prinzips der Keim des Verfalls, selbst wenn das christliche Kulturideal nicht von neuem in den Kampf getreten wäre. Dieses hatte die Renaissance nie ganz zu vernichten vermocht: es regte sich in Michel Angelos großer Seele, es erschütterte die Gemüter konvulsivisch in den großen Bußpredigern und richtete sich, innerlich geläutert durch Luthers Reformation, äußerlich gestützt von der Gegenreformation, von neuem mächtig auf.

Die Renaissance hatte bei ihrem Ablauf das einheitliche Kulturideal Europas vernichtet. Seitdem ist Schwanken, Tasten, Fallen, Sichaufrichten, neues Fallen. Nur vorübergehend ist es einem Volke gelungen, einen neuen Idealtypus aufzustellen, den Franzosen, in dem Hof- und Gesellschaftstypus Ludwigs XIV., und es ist lehrreich, daß infolge davon dieses auch das einzige Volk ist, das seit dem Untergang der Renaissance einen kulturellen Welteinfluß ausgeübt hat und daß im Anschluß an den letzten Idealtypus der letzte geschlossene Kunststil entstand, das Rokoko.

Und seitdem, und heute? Seitdem ist die Last der Arbeit und Verantwortung für die wahre Kultur, die in den großen Zeitaltern der Kulturideale ganze Völker gemeinsam trugen, auf die Schultern einiger weniger gelegt, die stöhnend darunter zusammenbrechen wie Hölderlin, wie Nietzsche, in Geistesumnachtung. In den Besten des Volkes ringen die alten Kulturideale miteinander: das Christentum und das Griechentum mit seiner Abart, dem Renaissanceideal; und in einzelnen großen Menschen erleben sie immer wieder eine auch für trübe Augen sichtbare Renaissance, wie das antike in Goethe-Humboldt, das christliche in Kierkegaard, das der Renaissance in Nietzsche, so daß plötzlich Stille wird beim Anblick dieser Wiedererstandenen, bis die große Flut der führer- und richtungslosen Masse wieder zu brausen beginnt. Alle seitherige deutsche Kultur steht auf der Bibel und auf den Griechen, sie kämpfen seit der Renaissance um die deutsche Seele. Ein drittes gibt es nicht. Der Zeitgeist aber kämpft heute in den Monisten gegen das Christentum, in den Reformern gegen das Griechentum, und damit gegen die beiden einzigen Kulturmächte und Kulturerwecker, die es gibt. Der Rest ist Flachheit!

Da stehen wir, Herr Professor, und für diese Schäden haben wir ein empfindliches Auge! Hier handelt es sich nicht um eine schultechnische Frage, die man mit einer gewissen findigen Anordnung der Lehrpläne und der Stunden-

verteilung bereinigen könnte, in deren Rahmen dann das Griechische als eine tote Sprache erscheint, an deren 'Drangabe' (welch edles Wort!) man denkt, durch die man das Griechische herausmanövriert, bis 'es nur eines Federstrichs an maßgebender Stelle bedarf'. Es muß einmal laut gesagt werden, daß es nicht genügt, Schultechniker zu sein, um hier mitzureden, und daß unsere Schulen nicht dazu da sind, daß Schultechniker ihr Kombinationstalent daran üben.

Ohne einen klaren und tiefen Begriff davon zu haben, was Kultur ist, ist es überhaupt ein Unding, über Wert und Unwert von Griechisch und Altertum urteilen zu wollen. Um dem ganzen geistigen Leben der Jugend die Richtung zu geben, dazu bedarf es anderer Geister als der Schultechniker. Mögen sie Methoden ausbauen und Schulen nach Vorschrift organisieren. Sie sollen sich aber ihrer Grenzen bewußt bleiben und die zufahrenden Hände nicht an Einrichtungen legen, die die Höchsten unter Deutschlands Geistern geschaffen haben, nicht um vorübergehende Zeitbedürfnisse zu befriedigen, sondern um die ewigen Kräfte der Seele zu pflegen. Das ist die große, notwendige, heilsame Arbeit der Schule, die ihr Luther vorzeichnete, die ihr Humboldt anwies. Die wollt ihr unmöglich machen!

Wenn die griechische Welt für unsere Jugend versänke, dann wäre ein großes 'Du sollst!' aus der Welt verschwunden. Und nur an einem 'Du sollst!' wächst die Menschheit empor. Was wollt ihr denn den jungen Seelen für ein 'Du sollst!' geben? Darüber eben habt ihr nie nachgedacht! Ihr wollt ihnen nur sagen: 'Lernt Französisch und Englisch und Naturwissenschaften, Mathematik und Geschichte, und im übrigen werdet ordentliche Menschen!' Das ist eure ganze Weisheit. Man lächelt über das Christentum, man spottet über das Griechentum und steht mit völlig leeren Händen vor der Jugend. Denn auch die Naturwissenschaft und die Geschichte sind ihrer Natur nach jedes inneren, richtunggebenden 'Du sollst!' bar; Natur und Gesellschaft enthalten kein 'Du sollst!', nur ein 'Du mußt!' Wir stehen vor einer Lebensfrage, vor einer Aufgabe, die allein d i e lösen können, die ein Ideal, ein 'Du sollst!' zu geben haben. Der bewußte Wille zur Kultur, zu einer inneren Gestaltung des Lebens, kann in der Jugend erweckt werden allein durch den Umgang mit den Geistern einer jener großen Kulturen.

Daß das Christentum, das in der Volksschule der einzige Kulturbringer ist, für die höhere Schule, die zugleich den Grund für spätere wissenschaftliche Arbeit legen soll, zurücktritt hinter dem Griechentum, ergibt sich daraus, daß ihm die Wissenschaft fehlt, die im Griechentum, als dem Elementarbuch der Welt, die Anfänge aller zukünftigen Entwicklung niedergelegt hat. Im Griechentum hat das Gymnasium sein 'Du sollst!' und in der griechischen Sprache, Literatur, Kunst und Geschichte sein Werkzeug der Bildung und Formung der Jugend. Ein ganzes geistvolles Jahrhundert hat dies Werkzeug für die Erziehung zubereitet mit unermüdlichem Fleiß; nicht Schulmänner allein, sondern die erlauchtesten Geister der Nation, Philosophen, Dichter, Gelehrte, sind nicht müde geworden, es für den Gebrauch vollkommen zu machen. Auch die letzte Generation von Schulmännern ist nicht müßig gewesen, nicht 'Methoden' zu er-

sinnen, sondern die Jugend einzuführen in den Geist des Altertums. Davon scheint der Herr Professor nichts zu wissen, er taucht die Feder in die Tinte und schreibt mit kaltem Blute den Satz nieder: 'Und es ist wahrlich vonnöten, daß wieder mehr Leben in unsere höheren Schulen, zumal die Gymnasien, eindringt, wo der tote Buchstabe schon allzulange geherrscht hat', ein Satz, der die ganze ernste Arbeit einer aufopferungsvollen Schar von Gymnasiallehrern vor der Öffentlichkeit als nicht geschehen brandmarkt.

Geradezu zum Schauspiel wird aber der Herr Professor, wenn er die Biologie beschwört, in diesen toten Leib des Gymnasiums Leben zu bringen. Was hat die Biologie, die Lehre vom physischen Leben, mit dem Leben zu tun, um das es sich bei der Erziehung handelt, dem Leben der Geistes- und Willenskräfte? Hat der Herr Professor nie Tolstois Buch 'Vom Leben' gelesen, wo von den zwei Arten Leben die Rede ist? Als Wissenschaft ist die Biologie Systematik, die eben nur so viel geistiges Leben zu erwecken vermag, wie irgendeine andere Wissenschaft auch, sagen wir Physik oder Chemie, nicht mehr. Ich weiß nicht, ob der Herr Professor sich tiefer mit dieser Wissenschaft eingelassen hat. Sie ist sehr interessant, sehr abstrakt, es lassen sich gerade für die Pädagogik ausgezeichnete Regeln daraus ableiten, da die Gesetze des Wachstums in der Körperwelt eine merkwürdige Übereinstimmung zeigen mit den Gesetzen geistigen Wachstums; das ist wichtig für den Erzieher! Wie aber diese Biologie 'das tote Wissen zu lebendigem Können umgestalten soll', das ist das Geheimnis des Herrn Professors; oder glaubt er, daß man allein in den naturwissenschaftlichen Fächern 'nachdenke und schließe'? Oder was denkt er sich unter 'Beobachten' in der Schule? Von 'Beobachten' kann in der Schule überhaupt nicht die Rede sein. Dazu fehlt es an Material und an Zeit und an der Fähigkeit des jugendlichen Alters. Unter diesem Wort verbirgt sich nichts weiter als die 'Anschauung'. Davon allzuviel zu erwarten, etwa eine Belebung des toten Wissens, haben praktische Schulmänner seit längerer Zeit aufgegeben.

Die Naturwissenschaft hat überhaupt eine böse Verwirrung in den Köpfen der Reformer angerichtet. Weil Naturgesetze induktiv durch Herbeischaffung eines ungeheuren Materials belegt werden (denn daß sie auch auf induktivem Wege gewonnen werden, das bestreiten die Philosophen aufs heftigste!), wollen z. B. die Reformer die Grammatik auf induktivem Wege an die Schüler bringen. Das ist ja ein frevles Spiel mit einem Worte! Was geschieht, ist höchstens ein Zusammenlesen einiger Deklinations- und Konjugationsformen nach einem vom Lehrer gegebenen Schema. Die wirkliche Induktion würde nicht Zeit ersparen, wie der Herr Professor zur Stützung des Lieblingsgedankens der Reformer meint, sondern fordern. Das ist ganz klar! Die Methode der Induktion hat schon deshalb gar nichts auf der Schule zu tun, weil es eine Forschungsmethode ist, die Schule aber die Sprache nicht als Forschungsgegenstand zu behandeln hat, sondern sie lehrt als Werkzeug der Bildung. Die Induktion haben hier zum Glück die Grammatiker schon lange besorgt und in der Grammatik das fertige Werkzeug der Spracherlernung geschaffen.

Was der Herr Professor unter der 'Neubegründung von Philosophie, Päda-

gogik und Linguistik durch die Naturwissenschaften' versteht, darüber wäre auch noch manches zu erfragen. Der Herr Professor hat entschieden eine irrige Vorstellung davon. In der Linguistik wollen wir es für die Phonetik zugeben, in der Pädagogik für die Erforschung der Ermüdungserscheinungen und einige hygienische Verbesserungen; die körperlichen Übungen dagegen gehen doch wohl bereits auf den Turnvater zurück. Was gar die Philosophie angeht, so ist sie schon längere Zeit dabei, ihren Fehler einzusehen und sich aus der allzu großen Nähe der Naturwissenschaft, in die sie eine Zeitlang gar nicht überall zu ihrem Nutzen geraten war, energisch zu entfernen. Es wird ihr bange vor dieser engen Nachbarschaft, besonders auch weil die Naturforscher sich plötzlich als Philosophen fühlten und dabei arges Unkraut in die Gärten der Philosophie säten. Man ist beim Jäten! Seit Darwin waren die Naturforscher sehr unbescheiden geworden. Sie lebten in dem Irrtum, die Naturwissenschaft und ihre Vertreter könnten der Kultur die Wege weisen, der Menschheit ein 'Du sollst!' geben. Das verbietet sich aus mehreren Gründen. Die Wissenschaft hat es mit der Feststellung von Tatsachen zu tun. Der naturwissenschaftliche Blick ist auf das Seiende gerichtet, heute sogar am andauerndsten und eindringlichsten auf die ersten Anfänge, das Elementarste. Die geistigen Werkzeuge dieser Arbeit sind: Verstand, Vorsicht, Kälte, Abwarten, langes Nichtentscheiden, Schweben. Die Kultur dagegen hat es mit dem Nochnichtseienden, mit dem Heraufführen eines neuen Zustandes zu tun. Dazu sind geistige Eigenschaften nötig, die denen gerade entgegengesetzt sind, die den großen Forscher machen: der sehnsüchtige Blick auf das 'Wohin'?, nicht der betrachtende Blick auf das 'Woher'?, eine leidenschaftliche, schöpferische Gemütsart, der Trieb des großen Liebens und Hassens, der gewollten Beschränkung, des ausschließenden Geschmacks, des gestaltenden Wollens: alles Eigenschaften, die dem Forscher abgehen müssen, weil sie ihm hinderlich sind für seine Aufgabe.

Allein Goethe, der Universalbegabte, vermochte Forschung und Gestaltung zu vereinigen. Und aus dieser Vereinigung ging Großes hervor: ein neuer Begriff der Natur, der bestimmt ist, auch aller Erziehung die Wege zu weisen. Nach seinen Jugendschwärmereien sind ihm die Augen darüber aufgegangen, daß die Rousseausche Natur nirgends besteht als Anfang, daß sie nur denkbar ist als Ende, als Ziel, daß die Natur nicht allein erforscht werden will, sondern daß sie gewollt, erworben, erkämpft werden muß, daß sie nicht im Walde der Romantik liegt, daß sie durch Zucht erarbeitet werden muß. Seine große Erkenntnis war: zur Natur führt allein die Kultur. Der Mensch ist ein Chaos; festgefügte Natur wird er erst durch die Zucht und das Maß, durch Unterdrückung bestimmter Neigungen, durch Aufzüchtung anderer. Natur ist ihm nicht mehr das Gewordene, das Seiende, sondern das, was Leben, Wachstum hat. Er sieht, es bedarf der Erwerbung, der Heraufführung einer Natur; weder mit dem naturwissenschaftlichen Konstatieren ist es getan noch mit dem Ausleben nach Art der Revolutionsfreiheit und der literarisch-künstlerischen Romantik. Er sieht, daß die Natur eine nie endende Geburt und Zeugung aus tätigen Kräften ist, und daß diese Kräfte im Menschen, als Bewußtsein und Wille, der

Natur selbst das Ziel der Entwicklung und den Weg dahin zeigen wollen und müssen, daß das Ziel erst den Bogen spannt. Dies ist sein neuer Begriff der Natur, den er im Umgang mit den Griechen erwarb; und sofort ging er an die Erschaffung dieser Natur in sich. Dabei war er, als er Schillers gärenden Begriff von Freiheit und Natur zurückwies, als er sich vor der Revolution verschloß, als er die Romantik ablehnte.

Dagegen betrachtet sind die reinen Forscher die Totengräber der Natur. Das Nichts-als-Forschen ist das Ende des Lebens. Schon sind sie dabei, das Gewordene, das Bestehende als das Zurechtbestehende, als das Ende anzuerkennen; sie wenden den Blick zurück auf das Tier, um sich von ihm Aufschluß geben zu lassen über das Wesen und die Wachstumsbedingungen des Menschen. Es ist kein Geheimnis, daß die ausschließliche Betrachtung des Seienden ethisch indifferent, zum Handeln untüchtig macht. Ihr Wesen ist das Allesgeltenlassen und damit der Stillstand oder Zerfall. Man wagt es nicht mehr, zu wollen gegen die bestehende Natur für die kommende. Der allzu lange Blick auf die niederen Formen der Natur, die auf dem Wege der Entwicklung liegen, hat das Auge lichtscheu gemacht und stumpf für die Natur, die geboren werden will und zum Lichte drängt.

Und sie sollten uns führen können? Nein, die Naturforscher können nicht die Wegweiser der Menschheit sein! Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Kultur (von ihrem praktischen Werte reden wir hier nicht!) ist ihre retardierende und korrigierende Wirkung gegenüber utopischen Bestrebungen von Schwärmern und falschen Propheten.

Dazu brauchen wir sie in der Kulturfrage. Zum Aufstellen der Ziele der Menschheit aber bedarf es anderer Geister, anderer Menschen: der großen Unbefriedigten, der großen Sehnsüchtigen, der großen Seher, der großen Woller, der großen Wachser. Wo die Naturforscher gar als pädagogische Reformer und philosophische Kulturbringer Wandervorträge halten, da verhüllen Philosophie und Kultur ihr Haupt. Alle Achtung vor den Naturforschern Häckel und Ostwald, aber was für zwei philosophische Gestalten!

Doch kehren wir zum Herrn Professor zurück! Er fragt mit deutlich fühlbarem Spott, ob das Gymnasium die rechte 'Geistes- und Charakterbildung der Jugend' gewährleiste. Das ist mindestens gewagt, Herr Professor, solange man nichts an die Stelle dessen zu setzen hat, was man umstoßen möchte. Mit einer haßerfüllten Handbewegung schiebt man das Gymnasium beiseite, das im Griechischen das bisher einzige Kulturwerkzeug hat. Was haben die Realanstalten an seine Stelle zu setzen? Wollen sie die einzigen Erzieher des Volkes werden, so haben wir eine Antwort auf diese Frage zu verlangen. Es fehlt ihnen heute noch an jedem kulturellen Ziel. Was die Reformer bis heute erarbeitet haben, ist nur elementarste Sprachlehrertechnik für die unteren Klassen. Es fehlt an jedem Gesichtspunkt für die kulturelle Ausnutzung der neueren Literatur, es fehlt an jedem brauchbaren Werkzeug, an jedem Fingerzeig auch nur, wie die ungeheure Masse der englischen und französischen Literatur zu nützen sei. Die Reformer haben sich das Schlagwort der Altertumswissenschaft ange-

eignet: Einführung in das Geistes- und Kulturleben des englischen und französischen Volkes. Wie dies zu machen sei, darüber ist Schweigen; denn es wird doch kein ernster Mensch die Reformbücher, die englisches Schulleben, London, Parlament usw. behandeln, als Einführungen in das englische Geistesleben gelten lassen wollen, oder behaupten, mit Schulausgaben von englischen Rednern, Philosophen usw. oder mit Kompendien der englischen Literaturgeschichte sei diese Aufgabe gelöst. Die Aufgabe, hier ein Kulturwerkzeug herzustellen, ist auch der Stoffmasse gegenüber, die täglich anschwillt, so ungeheuer schwer, das Kulturmaterial ist in ihr so zerstreut, daß es kaum zu verwundern ist, daß es noch nicht hergestellt ist. Ob es überhaupt je gelingt, daraus ein vollwertiges Kulturwerkzeug zusammenzuarbeiten? Trotzdem; warum läßt man uns hier warten und schreibt Abhandlungen über das Gymnasium? Die Realschule ist da; beweist, daß ihr eine Kulturanstalt daraus machen könnt! Um so mehr ziemte sich Bescheidenheit, wenn man es mit einem Gegner zu tun hat, der voll gerüstet ist! Es ist ja zudem ein offenes Geheimnis, daß selbst das, was ausgearbeitet worden ist, die Methode der elementaren Spracherlernung, nicht gehalten hat, was man von ihr vorher sagte. Die Lehrerschaft im großen und ganzen rückt ab von der neuen Methode; nicht einmal in erster Linie, weil selbst die praktischen Sprachergebnisse nicht den Erwartungen entsprechen, sondern weil bei dem Reformbetrieb eine geistige Zuchtlosigkeit eingetreten ist, die ihre schlimmen Wirkungen auch auf die anderen Lehrfächer übertragen hat, so das Deutsche, die Mathematik. Man schreit nach Plötz und Ostermann!

Wir leugnen nicht die Nützlichkeit der Realschulen, ja ihre Unentbehrlichkeit; wir behaupten nur ihre bisher völlige Hilflosigkeit in kulturellen Dingen, ihre Unzulänglichkeit für die Aufgabe der Kultur und damit ihre gänzliche Unfähigkeit, an Stelle des Gymnasiums die Führung des Geisteslebens der Nation zu übernehmen. Die Aufgabe der Erziehung zur Kultur weisen wir den Realanstalten mit ihren Mitteln ebenso zu wie dem Gymnasium mit seinem Werkzeug des Griechischen. Wir wollen die Realschule so wenig wie das Gymnasium zu einer bloßen Vorschule der Universität degradieren. Aber dieser Aufgabe wird die Realschule nicht gerecht durch gehässige Kritik am Gymnasium, sondern einzig und allein durch Selbstkritik und Arbeit an sich selbst. Lasse sie das Gymnasium in Frieden und befasse sie sich mit der Scharfmachung ihres Werkzeugs! Bis jetzt vertreten die Herren Reformer eine völlig anarchische Pädagogik. Es fehlt ihr jedes Ziel. Sie glauben an irgendeine Entwicklung, die sich schon von selbst mache, wenn man ihr Zeit lasse.

Fragen wir doch auch einmal: Was wäre denn die weitere Folge, wenn die Ausmerzung des Griechischen aus dem Gymnasium gelänge? Es gäbe dann auch kein Studium des Altertums auf den Universitäten mehr, denn es gäbe keine altphilologischen Lehrer mehr, die ja heute die große Masse der Zuhörer bilden. Es blieben vielleicht noch ein paar Lehrstühle bestehen für Griechisch und Lateinisch, für reine Sprach- und Literaturforschung, wie heute für Sanskrit. Es gingen nicht mehr Hunderte von jungen Menschen als Verkünder der Antike ins Volk zurück. Das Altertum wäre als lebendige Kraft aus dem Leben der

Nation ausgeschieden. Es bildete noch einen Gegenstand der Wißbegier solcher Menschen, die heute Übersetzungen aus dem Sanskrit oder Chinesischen lesen. Niemand hätte mehr die Möglichkeit, sich den Quellen zu nahen, außer den paar Forschern, und die täten es nur zu wissenschaftlichen Zwecken. Und wem soll die Antike weichen nach dem Plane des Herrn Professors? Der Biologie, dem Zeichnen und der Bürgerkunde! Hat man wirklich richtig gesehen? Ja, da steht es auf S. 14 und 15 seiner Schrift.

Wer erkannt hat, was die Antike seither für die deutsche Kultur geleistet hat, der weiß, was mit ihr unersetzlich verloren geht. Die Arbeit an wirklich schweren Aufgaben, wie sie die griechische Sprache und die Vertiefung in die griechische Geisteswelt stellt, ist ein notwendiges Erfordernis zur Heranbildung höchster Intelligenzen. Die Schwere der Aufgabe ist ein unerläßlicher Faktor bei der Entwicklung geistiger Energie und gewisser höchster Geisteskräfte. An geringeren Aufgaben sind diese nicht zu entwickeln. Laßt nur die Reformer schalten mit unseren Kulturmitteln, wie sie wollen, und alles Hohe wird nieder gemacht werden. In geistigen Dingen ist die Regierung der Demokratie die Regierung der Flachheit. Hohe, feine Geister wären abgeschnitten von den Mitteln hoher, feiner Kultur, ihre besten Kräfte könnten sich nie entfalten, weil man ihnen nur die geistige Nahrung des Durchschnittsmenschen gäbe.

Aber was gilt das dem Herrn Professor? Er entwickelt auf S. 13 seiner Schrift die 'Logik der Tatsachen', die es verlangt, daß Lateinisch und Griechisch 'einen neuen Abzug erfahren müssen', bei welchem Abzug, wie wir sehen werden, schließlich vom Griechischen nichts übrig bleibt. Wir weisen diese Logik zurück, weil uns die Grundannahme für irrig gilt, daß die Lehrpläne in der Entwicklung von 1856 bis 1901 auf dem rechten Weg gewesen seien. Diese Entwicklung hat sich keineswegs nach pädagogischen Gesichtspunkten vollzogen, wie der Herr Professor selbst zugibt, sondern ist ein tastendes, hastendes, stolperndes Anpassen an den Wechsel der äußeren Lebensverhältnisse gewesen. Wer diese Irrfahrten der Lehrpläne in der kurzen Zusammendrängung liest, wie sie auf Seite 8—10 der Broschüre Professor Vietors gegeben ist, der kann nur ein wehmütiges Kopfschütteln dafür haben, aber nicht daran denken, diese Lehrpläne als Grundlage logischer Folgerungen zu benützen. Der Irrtum war, das Gymnasium müsse als einzige Anstalt allen neuen Ansprüchen genügen. Von diesem Irrtum ist man zurückgekommen. Die Realanstalten haben sich entwickelt, haben einen Teil der neuen Ansprüche auf ihren Rücken genommen, und der Königsfriede von 1901 hat dies bestätigt, indem er die Gleichberechtigung der drei Anstalten anerkannte. Die Logik, die sich aus diesen Tatsachen ergibt, führt uns zu einem ganz anderen Schluß als dem des Herrn Professors. Hat ein vernünftiger Mann einen falschen Weg eingeschlagen, so geht er nicht trotzig darauf weiter, sondern kehrt, wenn er den Irrtum merkt, zu der Stelle zurück, von der ab er in die falsche Richtung kam, sieht sich dort von neuem und klüger um und schlägt dann den richtigen Weg ein, bleibt aber nicht stehen, Herr Professor. Nein, wir sind noch nicht am Ende der Schulreform! Nach der 'Logik der Tatsachen' hat sich zunächst das Gymnasium wieder zu

befreien von den Lasten, die ihm von 1856 bis 1901 auferlegt wurden, und diese Lasten sind vor allem die neueren Sprachen.

Wenn der Herr Professor S. 16 erklärt, 'die Unterrichtsverwaltung sei seit 1891 in einem Zusatz zu den tabellarischen Lehrplänen dem Gedanken der «Drangabe» des Griechischen im Gymnasium sehr ernstlich nähergetreten', so ist dies denn doch eine völlige Verkennung, gegen die die Unterrichtsverwaltung energisch in Schutz zu nehmen ist. Es handelt sich bei diesem Zusatz keineswegs um einen prinzipiellen Vorstoß gegen die Schulgattung des Gymnasiums, sondern einfach um die Erlaubnis, aus lokalen Gründen an Stelle des Gymnasiums eben 'ein halbes Gymnasium und eine halbe Realanstalt' zu setzen. Der spöttische Satz: 'Das sieht doch nicht so aus, als ob man höheren Orts von der Vorzüglichkeit der Gymnasialvorbildung noch so ganz fest überzeugt wäre' ist deshalb als Schlußfolgerung aus falschen Vordersätzen hinfällig, Herr Professor, und nur ein Ausfluß Ihrer Herzenssehnsucht. Was soll aber gar die Beschwörung des Schattens des seit einem halben Jahrhundert verblichenen Ludwig Wiese? Was sollen die Klagen damaliger Universitätslehrer beweisen gegen das heutige Gymnasium? Muß der Herr Professor ein halbes Jahrhundert zurückgreifen, um Klagen gegen das Gymnasium zu finden? Nein, da ist zum Glück auch noch ein zeitgenössischer Rektor, der klagt, in München!

Was die Entrüstung des Herrn Professors angeht darüber, daß die Gleichberechtigung der drei höheren Anstalten nur auf dem Papier stehe, daß in der Tat aber die Ungleichheit weiterlebe, weil 'das Gymnasium den Weg zum Studium aller Fakultäten eröffnet', während man vom Realschulabiturienten, der Theologie, Geschichte oder Rechtswissenschaft studieren will, ein Nachexamen in den alten Sprachen verlange, so sehe ich wahrlich nicht ein, wie man dies ändern soll. Man müßte vielleicht den Gymnasiasten verbieten, diese Sprachen zu lernen. Ja, das ist eben der Ausweg, auf den der Herr Professor drängt. Zum Teufel die Freiheit! Es lebe die Gleichheit! Gleichheit ist aber nur möglich auf dem Boden hoffnungsloser Mittelmäßigkeit. Der Kampf des Herrn Professors gegen den Glauben, daß 'Griechisch und Lateinisch ein notwendiger Bestandteil für die Universitätsstudien' überhaupt sei, ist aber wirklich ein Kampf gegen Windmühlen, ein geharnischter Ritter ist dieser Glaube wahrhaftig nicht mehr; der Königsfriede hat diesen Kampf gegenstandslos gemacht.

Eher einer Ansicht mit dem Herrn Professor wären wir, wenn er verlangte, daß an manchen Orten Deutschlands an die Stelle des Gymnasiums eine Realanstalt gesetzt werde, falls man gleichzeitig für lateinischen und griechischen Ersatzunterricht sorgte für solche Schüler, deren Eltern ihren Kindern eine klassische Bildung zu geben wünschen. In diesem Kampf gegen die Gymnasien, nicht gegen das Gymnasium, würden wir ihm vielleicht sogar die Hand reichen; was wir ihm verübeln, ist nur, daß er als Reformer, d. h. Vernichter des Gymnasiums selbst, auftritt. Auch wir wollen eine Reform des Gymnasiums, aber nicht die Reform Herrn Vietors.

Unsere Reform will die Aristokratisierung des Gymnasiums. Mögen es die Arbeiter im Weinberg des Staates, der Wissenschaft, der Industrie, des Handels

verlassen, damit nur die Aristokraten des Geistes übrig bleiben, die Feinfühligsten, die Sehnsüchtigsten nach Bildung, Erziehung, Kultur. Sie sollen im Gymnasium 'unzeitgemäß' leben lernen, um später die Zeit beurteilen und beherrschen zu können, nicht von ihr beherrscht zu werden. Das ist es gerade, was den Reformern fehlt, der unzeitgemäße Blick. Sie haben sich nie eine Vorstellung davon gemacht, was der Mensch sein könnte; darum sehen sie auch nicht, wie er heute ist: formlos und haltlos, und sind zufrieden mit ihm und mit sich. Die Jugend erziehen, das sollte heißen, sie zwingen, etwas Großes anzusehen und etwas Großem nachzuleben. Charakter, nach dem man man heute so laut ruft, ist nichts als der *rocher de bronze* einer kompakten Masse gleichartiger Vorstellungen, die sich um ein Ziel ballen. Dieser *rocher de bronze* orientiert dann alle Geistes- und Willenskräfte, wie der Pol die Magnetnadel. Ein Mensch von Charakter ist einfach ein Mensch, der jederzeit eine bestimmte Gruppe von Vorstellungen im Vordergrund des Bewußtseins erhält durch Vorsatz und Gewöhnung und sich dadurch Unabhängigkeit der Triebe und Nerven verschafft von den zufälligen Reizen der Umwelt. Was man so landläufig unter Charakter versteht, ist nichts weiter als Temperament, das allerdings bei charakterlosen Menschen völlig an die Stelle des Charakters tritt, während beim wahren Charakter das Temperament nur dessen affektive Grundlage bildet. Eben zu Charakteren wollen wir die Jugend auf dem Gymnasium erziehen, indem wir ihr den Geist und das Herz füllen mit den Bildern großen Menschentums. Diesen *rocher de bronze* wollen wir ihr geben, damit sie einst zum Führer des Volkes werden kann, denn von wahrhaft Edlen hat sich unser Volk noch immer führen lassen von den Tagen Luthers und Goethes bis zu den Tagen Bismarcks und Nietzsches.

Es kann nicht wundernehmen, daß der Herr Professor, sanft hinabgleitend auf dem Strome seiner 'Logik der Tatsachen' und seiner schultechnischen Erwägungen, auch beim letzten Schlagwort des Zeitgeistes ankommt, bei allem Gegenteil unserer Wünsche: der Einheitsschule. Wenn Comenius, der Heilige der Einheitsschulmänner, herabsehen könnte auf seine heutigen Jünger, er würde lachen oder weinen. Er lebte in einer dürftigen Zeit und hatte für sie zu sorgen. Lebte er heute im Angesicht der Aufgaben unserer Zeit, er wäre der erbittertste Feind der Einheitsschule.

Ich frage den Herrn Professor: Hat er die Bücher von Ries[1]) und Müller[2]) über die Einheitsschule gelesen? Diese Bücher sind so zerschmetternd für den Gedanken der Einheitsschule, daß man sie nur totschweigen oder voll anerkennen kann. Ich verweise deshalb hier ausdrücklich auf diese Bücher und beschränke mich nur auf ein paar kurze Bemerkungen zur Einheitsschule. Es ist nicht zu leugnen, das Frankfurter Reformgymnasium ist der erste wirkliche Fehltritt auf der Laufbahn des Gymnasiums, der erste Schritt im Geiste jener 'Einheitsschule'. Man hat Grund nachzudenken, wenn man vom Feinde gelobt

---

[1]) Ries, Die Gefahren der allgemeinen Volksschule. Frankfurt a. M. 1901.

[2]) Müller, Die Gefahren der Einheitsschule. Giesen 1907.

wird, wie es hier dieser Form des Gymnasiums aus dem Munde Herrn Professor Vietors widerfährt. Dies Gymnasium verliert drei kostbare Jahre an die Erlernung des Französischen, einer Sprache, die man sonst im Gymnasium nebenher erlernt, die als Grundlage der grammatischen Schulung und als Werkzeug grammatischer Geisteszucht von sehr zweifelhaftem Werte ist, jedenfalls dem Lateinischen nicht entfernt gleichkommt (ich rede als Neuphilologe, der die Sache kennt), drei Jahre, in denen sich das Lateinische mit ehernem Griffel in das Gedächtnis der Schüler eingraben sollte. Die leidigste Folge ist aber, daß nun das im vierten Jahre einsetzende Lateinisch das Griechische in die vier obersten Jahre zusammendrängt, wo weder das Gedächtnis mehr so tragfähig ist, noch auch die Willigkeit des heranwachsenden jungen Menschen da ist, sich mit der Erlernung der Elemente einer neuen, sehr schweren Sprache herumzuschlagen. Es ist ferner keineswegs dasselbe, ob ich die Zahl von, sagen wir, 36 Lehrstunden dadurch erreiche, daß ich in sechs Jahren je 6 oder daß ich in vier Jahren je 9 Stunden erteile. Die Hauptsache sind nicht die Kenntnisse, die sich bei der Prüfung zeigen, sondern die Eindrücke und Kräfte, die in langem Umgang gewonnen sind. Mit den in kurzer Zeit erworbenen Kenntnissen heißt es nur allzusehr: Wie gewonnen, so zerronnen!

So kommt denn auch das Reformgymnasium sofort in große Not, wenn es sich um Herabsetzung der wöchentlichen Stundenzahl handelt, der wir nicht völlig abweisend gegenüberstehen. Bei bloß vierjährigem griechischem Unterricht ist eben ein unersetzlicher Verlust, was sich, auf sechs Jahre verteilt, ertragen ließe.

Diese Form des Gymnasiums bietet denn auch dem Herrn Professor die Gelegenheit, durch ein sehr einfaches Verfahren die Einheitsschule herzustellen und zugleich das verhaßte Griechisch loszuwerden. Er schiebt nämlich unter das Französische noch das Englische, das er besonders als Weltsprache von ungeheurer Quantität empfiehlt (*the biggest show of the world!*); und unter das Englische schiebt er wieder das Deutsche. Soll jetzt am Ende gar durch das Deutsche die grammatische Elementararbeit geleistet werden? Das hat doch schon Jacob Grimm verboten! Aber verfolgen wir diese Art Maulwurfsarbeit des Herrn Professors weiter. Er ist so emsig tätig unter der Erde, daß man versucht wäre ihm zuzurufen, wie Hamlet dem Geist: 'Brav, alter Maulwurf! Wühlst so hurtig fort? O trefflicher Minierer!' Aber, passen Sie auf, wie er es macht! Jetzt bückt er sich und stemmt sich mit dem Rücken unter. Der Druck setzt sich von unten nach oben fort, das Deutsche hebt das Englische, das Englische das Französische, das Französische das Lateinische, das Lateinische das Griechische, und dieses verschwindet im wesenlosen Raume. Der Herr Professor richtet sich auf mit verbindlichem Lächeln und zeigt dem Publikum die leere Stätte. Nur ein kleiner Druck, meine Herrschaften! 'Nur ein Federzug an maßgebender Stelle!'

Sieht man, wie die Einheitsschule wirkt? Für Englisch sieben Jahre, für Französisch fünf Jahre, für Lateinisch drei Jahre, für Griechisch wahlfreie zwei Jahre oder nichts. Traut man seinen Ohren? Für die leichteste Sprache die längste Zeit! Sieben ganze Jahre Englisch! 'Toledo, Ihr seid ein Mann. Schützt

mich vor diesem Priester!' Was hier für Lateinisch und Griechisch übrigbleibt, genügt nicht, auch nur einen 'Hauch' davon zu verspüren! Also besser, hinaus aus dem Tempel damit, das ist dann auch unsere Meinung.

Und in diese Einheitsschule soll sich nun der ganze, ungeteilte Strom der schulpflichtigen Jugend ergießen, wenn es den Reformern gelingt, auch noch an Stelle der Vorschulen überall die Volksschule zu setzen! Dies heißt, zu dem unerträglichen Druck, der von den leichten Sprachen auf die schweren ausgeübt wird, kommt jetzt noch der Druck des ungeheuren Ballastes der Schwachen und Schwächsten, der Druck der Unbegabten auf die Begabten. Das Kind aus gebildeter Familie wird in den ersten sieben Jahren, in denen es sprachlich nur mit elementarem Deutsch beschäftigt wird, das es bereits kann, das die Kinder des Volks aber erst mühsam erlernen müssen, durch geistige Unterernährung nervös gemacht; denn nervös wird der, der mehr leisten soll, als er kann, aber noch mehr der, der weniger leisten soll, als er kann. Aus Mangel an einer Aufgabe, die seinen wirklichen Kräften entspricht, wird es so in Grund und Boden geistig verwahrlost, daß es ohne Zucht und Willen beim Englischen ankommt, aus dessen völlig grammatikloser Schule es noch zuchtloser beim Französischen ankommen wird, dessen Grammatik auch nicht die nötige Formenstraffheit hat, um noch viel zu bessern. Aber die Grammatik ist ja für die Herren Reformer etwas Veraltetes! Wir bekennen, daß sie für uns immer noch das Rückgrat bedeutet, Zucht, Energie, Arbeit, und daß die grammatischen Schemata die erste Einführung des Kindes in philosophisches Denken bedeuten. Ich möchte Schüler von solcher Vorbildung nicht Lateinisch lehren, von Griechisch ganz zu schweigen, aber auch nicht Mathematik oder Deutsch!

Englisch, Französisch, Lateinisch: das nennt man den Übergang vom Leichteren zum Schwereren, ich nenne das den Weg zur Vernichtung jeder Geisteszucht; man könnte die Fächer zur Erreichung dieses Ziels nicht raffinierter anordnen. Jede Arbeitsenergie geht dabei zugrunde. Das lügnerische Wort von der 'spielenden Erlernung' ist zum Fluch der Jugend geworden. Die 'weitverbreitete Schlaffheit und Arbeitsunlust der Jugend', die auch der Herr Professor feststellt, mag ihre Nahrung im Zeitgeist finden, ihre Wurzel hat sie in der Schule in dem energielosen, spielenden Treiben der neuen Methode, die Anforderungen nur an den Lehrer stellt, in der mit dieser Methode Hand in Hand gehenden Minderung oder Abschaffung ernster, selbständiger, festvorgeschriebener Hausarbeit; denn allein Hausarbeit hat stählenden Charakter. Sie will aber der Herr Professor nun gar 'auf ein Minimum beschränken' und sie zum Teil durch Wandern, Sport und Spiel ersetzen, zum Teil durch eine ganz utopische 'Beschäftigung der Schüler nach eigenem Geschmack'. Ich meine, der Herr Professor sollte wissen, daß man selbst noch für Studenten Seminare errichten muß, d. h. Anstalten, in denen sie arbeiten lernen, weil sie eben nicht imstande sind, sich 'nach eigenem Geschmack' zu betätigen, weil sie dazu zu unreif sind. Und nun will der Herr Professor diese Fähigkeit Schülern zuerkennen? Das ist wirklich nicht sein Ernst! Oder versteht er vielleicht unter dem 'eigenen Geschmack' gar keine Arbeit, sondern Spielereien? Und was den

eigentlichen Sport angeht nach englischer Art, so ist er gut für das Volk als Ablenkung von Trunk und Laster. Für das geistige Leben ist er der Tod.

Die fest vorgeschriebene Hausarbeit ist schon deswegen gar nicht zu entbehren, weil wirkliches Fortkommen, wirklicher Erwerb von Kenntnissen dem Durchschnittsschüler überhaupt nur möglich ist durch häuslichen Fleiß und weil wirkliche, aktive Geistesarbeit überhaupt nicht im Drill des Schulzimmers nach ausgeklügelten Methoden zu leisten ist, sondern allein am stillen Arbeitstisch des Hauses, wo nicht die Klasse, sondern die Begabung des Schülers das Tempo angibt. Ohne Hausarbeit, d. h. wenn der Schüler nicht mit ernster Vorbereitung für den Unterricht die Klasse betritt, würde zudem der Unterricht selbst eine unerträgliche Verkümmerung und Verblödung erfahren. Es ist übrigens ein offenes Geheimnis unter Schülern, daß keine Überbürdung mit Hausaufgaben besteht, im Gegenteil. Man verwechsle doch nicht die Überbürdung der Lehrpläne mit der Überbürdung der Schüler mit Arbeit! Was das Leben vom Menschen verlangt, ist in erster Linie Arbeit; es ist ein Verbrechen an der Jugend, sie davon zu entwöhnen, sie ihr vorzuenthalten! Wer uns endlich einmal von dem Aberglauben befreite, die Methode könne die Hausarbeit ersetzen, die eigene Arbeit des Schülers! Auch der Herr Professor lobt den zeitersparenden Wert der 'direkten Methode'. Es handelt sich ja gar nicht um Zeit, die ist nur den Engländern *money*, es handelt sich um Erwerb von Geisteskräften! Keine Methode kann und darf die Arbeit des Schülers ersetzen! Wenn je eine solche Methode erfunden würde, dann wären wir am Ende aller Kultur angelangt. Nach guter Überlieferung sollen die Nürnberger ihren Trichter nicht verloren, sondern ein einsichtiger Ratsherr soll ihn zum Nutzen gemeinen Wesens absichtlich nächtens zertrümmert haben!

Es muß einmal ausgesprochen werden, die Reformer und Befürworter der Einheitsschule sind auf dem besten Wege, unser Schulwesen zum Infantilismus und Idiotismus herabzudrücken. Das Zeitalter des Kindes wird bei dem Idioten enden. In der Elementarschule beschäftigt man die Kinder in den ersten zwei Jahren gewaltsam mit Stäbchenlegen, Kneten, Pinseln usw., während sie aus eigenem Antrieb zum Lesen und Schreiben drängen, was jede Mutter bestätigen kann. Schon da beginnt also das spielerische Wesen an Stelle straffer Arbeits- und Denkzucht, das sich dann in der Reformmethode neuerdings bis ins Griechische hinauf durchsetzt. Die Folge liegt in der schwedischen Einheitsschule bereits vor aller Augen: an Stelle von Goethe und Schiller, die man früher dort las, sind Zeitungsartikel und Stindes Frau Buchholz getreten! Darüber kann man ja so schön 'Reformkonversation' machen. Es lebe das Idiotentum, zum Teufel der Geist!

Über die traurigen Erfahrungen, die man mit der Einheitsschule in Skandinavien gemacht hat, lese man bei Müller nach. Vielleicht tut dies auch der Herr Professor. Da stehen betrübende Dinge aus dem Munde skandinavischer Schulmänner. Ob sie wohl der Herr Professor kennt und doch die Einheitsschule auf der letzten Seite seiner Broschüre empfiehlt? Über Amerika ist er sicher nicht recht orientiert, denn da hat gerade eine Bewegung 'Zurück zu den Griechen!' eingesetzt. Es erklingt der Ruf: *We want ideals!* Die amerika-

nische Einheitsschule, meine Herrn Reformer, ist nicht die letzte Blüte einer Entwicklung, sondern ihr armer Anfang, sie ist ein Vermächtnis aus der Zeit der geistigen Armut jenes Landes, einer Armut, die auch heute noch nicht überwunden ist, wenn man amerikanisches Geistesleben mit dem Europas vergleicht. Aber bereits drängt Amerika selbst heraus aus der Einheitsschule, die ihm zu enge wird. Die Differenzierung des Geisteslebens verlangt auch dort nach Differenzierung der Schulen. Haben die Reformer, die doch Englisch können, nie bei Smith und Spencer nachgelesen, was die Arbeitsteilung für die Zivilisation bedeutet?

Aber heute sind ja soziale Argumente Mode. Es lebe der Zeitgeist! Die Einheitsschule soll dem sozialen Frieden dienen! Man spricht davon, als habe sie diese Wirkung in Amerika. Die Leute kennen Amerika nicht! Aber, das Arbeiterkind auf einer Schulbank mit dem Millionärssöhnchen, welch rührendes Bild! Man wird an Creuze erinnert. Der gute Creuze, die Revolution hat ihm seine Töpfe zerschlagen. Wir wollen doch endlich einmal aufhören, naiv zu sein! Die Zeiten sind zu ernst dazu. Ich meine, die französische Revolution sollte doch gelehrt haben, wie soziale Fragen gelöst werden. Nicht mit rührenden Bildern, nicht in der Schule! Für die Organisation der Schule dürfen nur erzieherische, wissenschaftliche und wirtschaftliche Gründe maßgebend sein, keine sozialen. Ein pädagogisch verfehlter Aufbau läßt sich durch keinen sozialen Grund rechtfertigen. Daß weltfremde Philosophen vom Standpunkte der Sozialethik aus Schulutopien aufstellen, hat seinen ethischen Wert; in der Praxis müssen sie Schiffbruch leiden, weil das Leben nicht von einer, sondern von allen Seiten seine Angriffe macht.

Die Amerikaner sehen klarer als unsere Reformer. Es werden in Amerika Stimmen laut, die unsere geistige Überlegenheit gerade auf die Differenzierung unseres Schulwesens zurückführen. Und diese Stimmen haben recht. Eine einzige Schulgattung ist nicht mehr imstande, die Jugend vorzubereiten auf die ungeheuer differenzierten Anforderungen des modernen wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens. Frühzeitig und einseitig müssen die verschiedenen Schulgattungen ihre Schüler intellektuell auf den Weg führen, der sie für den ihnen bestimmten Lebensberuf auf die bestmögliche Weise vorbereitet. Die, die einst die Arbeiter in unserer höchst entwickelten Wirtschaft und Wissenschaft werden sollen, haben keine Zeit zu versäumen, in die rechte Bahn zu kommen.

Dabei können und sollen trotzdem die verschiedenen Schulgattungen einen gleichen Geist pflegen. Diese Aufgabe hat unseres Erachtens besonders der deutsche Unterricht zu erfüllen. Wir lehnen zwar die völkischen Übertreibungen ab. Es gibt kein germanisches Kulturideal. Der Heliand steht neben dem Hildebrandslied, Iphigenie neben den Nibelungen. Ein germanisches Kulturideal hätte entstehen können, wenn Christentum und Altertum nicht zu unseren Vorfahren gekommen wären. Heute können wir so wenig zu Wodan zurück, wie die Perser zum Sonnendienst. Die Mittelglieder zwischen dem Anfang und heute fehlen, sie fehlen unersetzlich. Auch die völkischen Leute können aus der deutschen Kunst und Literatur kein germanisches 'Du sollst!' aufstellen, weil die

altgermanische und altdeutsche Dichtung wohl ein Mannesideal kennt, aber kein Kulturideal, in der mittelalterlichen außer dem Ritterideal nur das christliche und in der neuhochdeutschen Literatur nichts begegnet als das christliche und das griechische Ideal. Es ist etwas nicht germanisch, weil es in deutscher Sprache geschrieben ist. In kultureller Hinsicht waren die besten Deutschen immer universal, sie haben sich nie eingeschlossen in die engen Grenzen unseres Volkstums. Immer blickten sie zu den Höhen der Menschheit auf. Auch die Griechen waren ihnen nicht Ausländer, sondern Vorfahren. Gelänge es, die Antike aus der Schule zu verbannen, wir würden die höchsten und tiefsten Werke deutschen Gedankens nicht mehr verstehen, eben weil dieser an der Antike emporgewachsen ist. Wer könnte auch Luther verstehen, wenn er nichts vom Wesen des Christentums erfaßt hätte?

Es gibt kein germanisches Kulturideal, mögen wir es beklagen! Aber es gibt eine deutsche Seele, einen deutschen Geist, ein deutsches Wesen, und dessen wollen wir froh werden. Ach, mit wie tiefer, inniger, eifersüchtiger Liebe hängt unser Herz an dieser deutschen Seele und ihrer Sprache! Wie steht unserem Gemüt das Nibelungenlied und Walter von der Vogelweide so viel näher als die Ilias und Anakreon. Laßt uns unsere Seele durchtränken mit deutschem Geist vom Hildebrandslied bis zu Raabe! Dazu soll der deutsche Unterricht dienen, der Jugend eine rechte, tiefe Sehnsucht nach deutschem Geist und deutschem Wesen in der Seele zu wecken, die alle Ausländerei wegfegt wie ein Sturm. Laßt uns die Schätze unseres Volkes vor ihr ausbreiten, daß sie begierig danach greift zu jeder Stunde! Denn wahrlich die Schule soll hier nur Anregerin sein und sich hüten, des Guten zu viel zu tun in schulmäßiger Behandlung unserer Dichter. Den deutschen Unterricht will ich preisen, der dies zuwege bringt, daß Deutsche Deutsches lesen. Er hat mehr für sein Volk getan als aller Reformunterricht zusammen, der die Welt mit eklem Lärm erfüllt.

Wer aber entfremdet gerade das deutsche Volk seiner Literatur? Nicht das Altertum, dem man dies törichterweise vorgeworfen hat, weil man ihm eben alles vorwirft, sondern die neueren Sprachen. Sie geben unserer leidigen Ausländerei Nahrung. Man frage doch, was unsere Gebildeten lesen! Ausländische Romane, schon um sich die erworbene Kenntnis der fremden Sprache zu erhalten. Es erfüllt einen mit Zorn und Schmerz, wie wenige die besten deutschen Schriftsteller kennen. Fragt nur nach Gotthelf, Raabe, Stifter, Storm, Anzengruber usw. Versänke dazu noch die griechische Welt, so wären wir hilflos ans Ausland ausgeliefert, an das gallische Gesellschaftsideal und an das angelsächsische Sport- und Industrieideal. Davor schließen die Herrn Reformer die Augen wenn nur der Betrieb läuft. Wir möchten mit Ruten dreinschlagen!

Die Einheitsschule empfiehlt man der Leichtgläubigkeit noch mit einem letzten Schlagwort: der Erleichterung der Berufswahl. Man könne doch erst in einem gewissen Alter entscheiden, wofür sich ein Kind eigne, und dies Alter rücke eben die Einheitsschule hinauf. Schauen wir doch der Wirklichkeit ins Gesicht! Für die erdrückende Mehrheit der Menschen ist die Berufsfrage gar keine innere Lebensfrage. Die meisten wählen gar keinen Beruf, eben aus innerer

Berufslosigkeit, sie treten aus äußeren Gründen in ihn ein und sind glücklich dabei. Man dichte doch der Masse der Durchschnittsmenschen nicht die Schmerzen eines verfehlten Berufes an, an denen nur Ausnahmemenschen leiden. Die Berufswahl hat fast überall ihren Grund in der sozialen Tradition der Familie, nicht in der Geistesstruktur des Kindes, und es ist auch gut so, sonst liefen lauter verfehlte Existenzen in der Welt herum, die zu keinem Beruf taugen. Ob aber ein Kind Verstand genug hat, um überhaupt in einer höheren Schule fortzukommen, das stellt sich wahrhaftig zur Freude oder zum Leide der Eltern früh genug heraus. Dazu ist es nicht nötig, unser ganzes Schulwesen zu einer sozialen Filtrieranstalt für Universitätsstudien zu machen!

Eine notwendige Folge der Einheitsschule, die man ja auch deshalb empfiehlt, damit bei Umschulungen keine Schwierigkeiten entstehen, wäre die völlige Gleichartigkeit der angewandten Methoden, dann aber auch die völlige Gleichheit aller Lehrbücher, denn die Verschiedenheit der Lehrbücher macht ja bei Umschulungen besondere Schwierigkeiten, und schließlich genau dasselbe Arbeitstempo, so daß man an einem bestimmten Monatsdatum an allen Schulen dasselbe Pensum zu erledigen hätte. Dies ist kein Wahngebilde, denn gerade unter dieser Reglementierung leidet heute schon die Volksschule. Dies würde aber dreierlei bedeuten: jede methodische Selbständigkeit des Lehrers und damit jede individuelle Gestaltung des Unterrichts, das Beste, was der Lehrer geben kann, wäre untersagt, der Verbesserung der Lehrbücher wäre Stillstand geboten, die allein möglich ist bei freiem Wettbewerb und der Aussicht auf Einführung der Bücher, das vorgeschriebene Tempo würde jede wahrhafte Vertiefung des Lehrers in seinen Lehrstoff unmöglich machen.

Zum Schlusse schreckt uns der Herr Professor mit den 'Zeichen der Zeit', die ihm auf die Einheitsschule und die Vernichtung des humanistischen Gymnasiums zu deuten scheinen. Auch wir achten die Zeichen der Zeit. Nur sind wir der Meinung, daß sie gerade das Gegenteil fordern: einmal die größte Differenzierung der Schulen als Vorbereitung auf das moderne Leben. Dies moderne Leben schreckt uns nicht, denn wir können uns dessen ruhig getrösten, daß unsere Schulen wissenschaftlich immer noch das beträchtlich Bessere leisten, als die Schulen irgendeines anderen Landes der Welt. Amerika singt Loblieder auf unser Schulsystem als das System, das den Deutschen auf dem Weltmarkt überlegen macht; darüber darf uns das nicht täuschen, daß es in Deutschland Leute gibt, die das mit einem Loblied über den Ozean beantworten! Unsere wahre Sorge sind die anderen Zeichen der Zeit: 'jene weitverbreitete Schlaffheit und Arbeitsunlust der Jugend', ihr Mangel an Halt, ihre Ratlosigkeit dem Sinne des Lebens gegenüber, ihre innere Aufgabenlosigkeit und daher Unfähigkeit zu langem Wollen und Wachsen. Und wir führen diese bedenklichen Zeichen, soweit es die Schule angeht, zurück bei den Realschülern auf den Mangel jeglichen Kulturziels der Realanstalten, bei den Gymnasiasten gerade auf jene Vielgeschäftigkeit, zu der das Gymnasium seit fünfzig Jahren gedrängt worden ist, und die ihm die Erfüllung seiner Hauptaufgabe unmöglich macht. Das ist die große Not der Zeit. Die Gymnasialfrage ist keine bloße Bildungsfrage mehr,

sie ist eine Lebensfrage geworden. Unsere höhere Jugend steht an einem Scheidewege mit dem Notschrei auf den Lippen: 'Gebt uns einen Sinn und ein Ziel des Lebens, oder wir gehen in die Irre! Schafft uns die Möglichkeit des Wachsens, oder wir verkrüppeln! Zeigt uns, wie wir widerstandsfähige innere Form erwerben, oder wir zerschellen im Zusammentreffen mit dem Leben!' Dieser Notschrei darf nicht unbeantwortet verhallen. Wir müssen der Jugend eine tiefere Anschauung ihrer selbst geben, ihr ein hohes Bild ihrer Möglichkeiten zeigen, ihr den Weg weisen zum Erwerb eigener innerer Form und Größe, denn das Wichtigste für den Einzelmenschen wie für ein Volk ist, mit was für Bildern seine Phantasie gefüllt ist, was für ein Ziel seinem Willen vorschwebt.

Gerade diese Aufgabe hatte Humboldt dem Gymnasium gestellt; und damit es diese Aufgabe erfüllen kann, brauchen wir seine Reform nach all den Stürmen, die die Lehrpläne seit fünfzig Jahren über es verhängt haben. Es muß erlöst werden aus der Vielgeschäftigkeit und sich konzentrieren auf die Fächer, die zur Erfüllung seiner Aufgabe unerläßlich sind: Griechisch, Lateinisch, Deutsch, Religion, Geschichte, Naturwissenschaften und Mathematik. Wir heben Mathematik und Naturwissenschaften besonders hervor, weil sie durch nichts anderes ersetzbare Bildungselemente enthalten, und wehren uns ganz entschieden gegen den Vorschlag, der neuerdings auftaucht, die Mathematik auf den höheren Schulen wahlfrei zu machen. Es gibt nämlich Comenianer, seltsame Käuze, die die Einheitsschule im Schweiße ihres Angesichts gründen, um sie hernach wieder zu zerfällen in Fächer, die der Schüler nach seinem Geschmack wählen oder fallen lassen kann. O, über diese tiefe Erkenntnis der Natur der Jugend, der doch in der erdrückenden Mehrzahl der Fälle 'wählen' 'fallen lassen' bedeutet! Aber dies System kommt ja aus Amerika! Schade, die Amerikaner wollen es eben abschaffen, wie so manches andere von der Reform Angepriesene, z. B. die gemeinsame Erziehung der Geschlechter! Nein, nicht von Mathematik und Naturwissenschaften, sondern von dem verbindlichen Unterricht in Französisch und Englisch muß die Reform das Gymnasium wieder befreien. Dieser Unterricht mag als wahlfreies Fach bestehen bleiben oder überhaupt ganz dem Privatfleiß überlassen werden, wird aber jedenfalls vom Gymnasiasten nebenher zu bewältigen sein.[1]) Das muß man einem Gymnasiasten zumuten können, oder er gehört nicht in diese Schule. Der vor einem englischen Text ratlose Jurist und Literat des Herrn Professors können uns als traurige Gesellen nur ein mitleidiges Lächeln abgewinnen, uns aber nicht veranlassen, nach ihnen das Gymnasium zu reformieren!

Die Fächer, die dem Herrn Professor so viel Schmerzen machen: Biologie, Bürgerkunde und Zeichnen, bereiten uns keine Sorge. Die Biologie, unter der sich

[1]) Das ist keine Utopie. Ich habe auf dem Gymnasium neben Griechisch und Lateinisch nicht allein Englisch und Französisch, sondern auch noch Spanisch und Italienisch gelernt, nebenher an drei Nachmittagen der Woche Fußball gespielt und an zwei Abenden in einem Turnverein geturnt. Und ich war kein Schüler, dem die Dinge zuflogen. Sollte es da unmöglich sein, wenigstens Englisch und Französisch nebenher zu lernen?

der Herr Professor, wie wir sahen, irrtümlich eine Art kraftspendender Lebenslehre vorstellt, ist von den kürzlich befragten Lehrerkollegien wohl allgemein als besonderes Fach abgelehnt worden, da ja in der Tat jede rechte naturwissenschaftliche Stunde Biologie ist. Ebenso geht es der Bürgerkunde; man hat entdeckt, daß sie im recht geleiteten geschichtlichen, deutschen und fremdsprachlichen Unterricht bereits steckt und ebenfalls keiner besonderen Stunden bedarf; zum Beispiel auch in der 'Seisachtheia' steckt, Herr Professor, und in den 'Kuriat- und Tributkomitien', klarer als in der 'Einkommensteuer' und dem 'Bundesrat'. Auch die Politik hat ihre Grammatik trotz der Herren Reformer, die man eben an dem Einfachsten am sichersten erlernt. Die Griechen sind einmal das Abcbuch der Kulturwelt. Daran muß die Jugend lernen, sie kann nicht mit dem komplizierten Texte des modernen Lebens und der modernen Wissenschaft beginnen. Aber die Herren haben den Blick immer nur auf den Erwerb unmittelbar praktischer Kleinmünze gerichtet, wie kurzsichtige Kaufleute, nie auf die Erwerbung produktiver Kräfte.

Herr Professor Vietor wünscht den lateinischen Unterricht zu beschränken. Wir stimmen dem zu für die Oberklassen. In den unteren Klassen muß das Lateinische mit beträchtlicher Stundenzahl die grammatische Zucht geben und den festen Grund legen zum Verständnis der Schriftsteller; in den oberen Klassen dagegen sollte das Lateinische vor der griechischen Welt, als der eigentlichen Kraft der Antike, in den Hintergrund treten, damit diese ihre Aufgabe der kulturellen Erziehung der Jugend, neben der ich übrigens die Aufgabe der historischen Orientierung nicht verkenne, voll und ganz erfüllen kann.

Hierzu steht dem griechischen Unterricht eine Reihe von Mitteln zur Verfügung. Man mißverstehe mich nicht. Was ich hier zu sagen habe, will nicht ein Lehrplan sein. Ich hüte mich davor, anderen ins Handwerk zu reden. Es soll nur noch einmal die Aufgabe hervorheben, die einst W. v. Humboldt dem Gymnasium stellte, die nichts von ihrer Dringlichkeit verloren hat, die uns im Gegenteil die erhöhte Not der Zeit eindringlicher als je ans Herz legt.

In erster Linie steht die sichere Erlernung der Sprache, mit starker Betonung der Grammatik, die man ja leider, dem Zuge der Reform folgend, auch im Griechischen teilweise leichthin zu behandeln begonnen hat. Ohne eindringende Erkenntnis des grammatischen Baues der Sprache, besonders der Syntax, ist weder die Feinheit griechischen Denkens noch griechischen Formensinns zu erfassen. Es handelt sich dabei um Erwerbung eigenen Taktes und eigenen Gefühles für Form in und um uns, eines der hervorragendsten Kennzeichen des kulturellen Menschen, eines der Dinge, um derentwillen die höchsten Geister demütige Schüler geworden sind. Diese unsichtbaren Wirklichkeiten, der Erwerb subtiler Geisteskräfte bei der Bemühung um die grammatische Form, ist der feinste kulturelle Ertrag der Spracherlernung, um den sich eben die Reformer bringen, die nur auf das utilitaristische Ergebnis der Kenntnis der Sprache zielen.

Neben der Versenkung in die Sprache steht die Versenkung in die griechische Welt, die Welt der Menschen und die Welt der Gedanken, jene Welt

ursprünglicher Frische und sprossenden Lebens, jene Welt voll großer Leidenschaft und voll tiefer Gedankenarbeit, voll Heldentum und voll stiller Beschaulichkeit, voll überschäumender Kraft und voll Bändigung in Maß und Form, jene Welt voll Körperlichkeit und voll Geistigkeit, in der alles außer dem Unbedeutenden, Wertlosen einen Platz zu haben scheint und in der doch bei aller Fülle und Mannigfaltigkeit der Erscheinungen eines unverrückt gleichbleibt, über der doch eines unbeweglich stillsteht: das Ziel, das griechische Sehnsucht allem Streben gesteckt hatte, sein bester Mensch.

Damit kommen wir zu dem, was im Zentrum des ganzen griechischen Unterrichts zu stehen hat, wenn er seine kulturelle Aufgabe erfüllen soll: die Versenkung in das Wesen des griechischen Idealmenschen. Im täglichen Umgang mit den griechischen Dichtern, Philosophen, Rednern, Geschichtschreibern soll die Jugend zunächst gefühlsmäßig das Ideal gewahr werden, sich ihm innerlich nähern und angleichen, wie es die Kinder unbewußt an ihre Eltern tun. Neben der Literatur steht hier als Helferin die Kunst, besonders die Plastik, die sinnenfällige Darstellung dessen, was von Homer bis Alexander das ethische Sinnen und Trachten des Griechenvolkes war. Diese Plastik muß die Jugend lesen lernen.

Die Gymnasien sollten bevölkert sein mit den Meisterwerken der Plastik. Die Literatur allein hätte uns das Ideal der Griechen nie restlos offenbart; jetzt können wir es mit Augen besehen und mit Händen betasten. Das macht das Griechentum so unersetzlich, daß es ein sittliches und ein körperliches Ideal aufgestellt hat; das Christentum hat uns kein körperliches Ideal überliefert. Die Plastik der Griechen ist die kostbarste Niederschrift ihres Kulturideals, aber auch die, die am schwersten zu lesen ist. Es muß die Zeit kommen, wo uns die Plastik spricht, wo wir sie griechisch reden hören. Bald fühlt das empfängliche Gemüt ja, daß das nicht bloß schöne Formen sind, an denen das Auge entlanggleitet, daß vielmehr etwas durch sie zu uns reden will. Es weht aus diesen Gestalten ein belebender Odem, es umschwebt sie wie eine süße Melodie aus einem versunkenen Reiche der Natürlichkeit. Ohne die Griechen hätten wir nie etwas erfahren von der Möglichkeit solcher Schönheit. Jetzt wandelt sie als Wirklichkeit unter uns und gießt uns tiefe Sehnsucht ins Herz. Diese Gestalten stellen in ihrer stummen Vollendung die bewegliche Bitte an uns: 'Erkenne mich!', und eine Mahnung unseres innersten Herzens ruft uns bei ihrem Anblick zu: 'Werde ihnen gleich!'

Wir können hier beim Schüler nicht viel nachhelfen durch Belehrung, höchstens hier und da einen Wink geben. Dem Lehrer selbst aber werden dabei Schriften ein Führer sein wie W. v. Humboldts Göttertypen, Brunns ausgezeichnete Untersuchungen über den ethischen Grund der ästhetisch-plastischen Form ('Griechische Götterideale'), Langes geistvolle Forschungen über die Höhe innerer Kultur, die diese Menschenbilder schuf ('Darstellung des Menschen'). Die Jugend umgebe man im wesentlichen mit der stillen Gegenwart der Bilder und überlasse es den griechischen Dichtern und Schriftstellern, ihr die Augen zu öffnen.

Was wirkte das Volk der Statuen in der griechischen Jugend? Nicht

Kunstsinn, nicht Kunstbetätigung, sondern die Sehnsucht, den Willen, diesen gleich zu werden. Und dies sollen sie auch bei unserer Jugend wirken.

Handelt es sich bei der Plastik wesentlich um gefühlsmäßige Versenkung, so ist an der Hand der Schriftsteller neben dieser auch eine bewußte Aufweisung des Ideals möglich.

Eine Art Seelsorge soll der Erzieher hier ausüben, praktische Lebenslehre treiben. Unter seiner Anleitung sollen die Zöglinge lernen, Kraft aus den Büchern zu schöpfen, die uns die Griechen hinterlassen haben, sie zu lesen als Lebensbücher, die sie lehren wollen, 'wie man irgendein Wesen aus sich entwickelt'. Was die Christenlehre (nicht die Dogmen- und Sittenlehre, sondern die Darstellung des Wachstums des 'Christengewächses', wie es ein alter schwäbischer Theologe anschaulich nennt) für den Christen leistet, das muß hier eine Art Griechenlehre für den Gymnasiasten leisten. Sie soll den Zögling das Griechengewächs und die Bedingungen seines Wachstums bewußt erschauen lehren, damit er ihm bewußt nachleben kann. Die Bestandstücke einer solchen Wachstumslehre finden sich gesammelt für das Christentum in den Briefen der Apostel. Der Erzieher durchs Griechentum braucht sie nur zu nützen zu seinem Zwecke. Dies muß ja so sein, weil es sich eben im Christentum und im Griechentum um ein und dasselbe handelt: Menschenformung; nur ist die Christenlehre der Griechenlehre in der Pädagogik um zweitausend Jahre voraus.[1])

Vier Aufgaben hat die Griechenlehre im wesentlichen zu erfüllen: die intellektuell-logische Herausarbeitung des Ideals (Zielsetzung, kulturelle Orientierung); die Erfüllung der Phantasie mit dem Ideal (Umgang mit den geschichtlichen und künstlerischen Verkörperungen des Ideals); die Erweckung einer starken affektiven Beteiligung am Ideal (Andacht, Versenkung, Suggestion, *exercitia spiritualia*); und endlich die Leitung des Willens auf Einverleibung des Ideals (Nachfolge, Hygiene, Askese).

Der erzieherische Zweck der intellektuell-logischen Herausarbeitung des Ideals ist die sichere kulturelle Orientierung des Zöglings, die klare Erkenntnis und Absteckung des Zieles, dem er zuzustreben hat, denn Klarheit ist neben der Anschaulichkeit Grundbedingung für jegliche erzieherische Wirkung. Dies ist eine philosophische Arbeit, die an den Gymnasien die Stelle der philosophischen Propädeutik einnehmen sollte. An der Hand von Leopold Schmids Ethik der Griechen z. B., die ein suchendes Buch ist, könnte sie zu einer trefflichen Einführung in philosophisches Denken überhaupt werden, da sie in die feinste Begriffsarbeit hineinleitet, abgesehen davon, daß sie auch der sprachlichen Vertiefung ausgezeichnete Dienste leisten würde. Durch Sammeln, Sichten, Vergleichen, Überdenken und Besprechen der wichtigsten Stellen der Literatur müßte das Kulturideal, wie es in den Köpfen und Herzen der Griechen lebte, vor dem Geiste der Schüler erstehen in immer größerer Deutlichkeit, wie es

[1]) Auch darin erweisen sich Christentum und Griechentum als im Grunde wesensgleich, daß über das Griechentum ein Weg zu Christus führt wie über das Christentum. Die Griechen suchten Christum in Jerusalem (Ev. Joh. 12, 20 f.). Vielleicht ist es heute sogar der bessere Weg!

nachher die Kunst in ihren Werken vor das geschärfte Auge stellt. Die philosophische Erkenntnis würde so den Blick für das Kunstwerk vertiefen, und das Kunstwerk die philosophische Erkenntnis verkörpern.

Den Begriff des Kulturideals kann man dabei nicht innerlich genug fassen: als Organismus der feinsten Gemüts- und Willenskräfte. Der Schüler würde dabei zudem die tiefe Erfahrung machen, daß Griechisch lernen nicht heißt, übersetzen können, sondern sich eine Tür öffnen zu Dingen, zu denen man auf andere Weise nicht gelangt; er würde so zum ersten Male die intensive Realität geistiger Werte verspüren; feine Kräfte des Geistes würden in ihm in Bewegung gesetzt, was ja das höchste dynamische Ziel alles Unterrichts bleibt.

Auch auf die grundlegenden Werke der kulturellen Altertumsforschung sollte der Schüler hierbei hingewiesen werden, wie auf Schmids Ethik, Burckhardt, Humboldt. Wie dankbar wären wir dafür gewesen!

Neben dem erkennenden Geiste steht die Phantasie, jene fruchtbarste, aber auch gefährlichste aller Geisteskräfte. Sie muß der Erzieher in seine Gewalt bekommen, indem er sie erfüllt mit den lebendigen, eindringlichen Bildern des griechischen Menschen, die uns Literatur, Kunst und Geschichte in unendlichem Reichtum überliefert haben, und indem er sie so bewahrt vor dem verderblichen Schweifen in die tausend Welten der Modernität; denn, wahrlich, dem Andrängen der bunten Mannigfaltigkeit des modernen Lebens gegenüber ist es die große Aufgabe der Schule: Beschränkung zu schaffen, Versenkung, Vertiefung, Stille, Wiederkehr derselben großen Eindrücke, die fruchtbare Stunde der Einsamkeit.

Der Blick des Schülers ist hier mehr auf die realen Gestalten der Geschichte und Dichtung zu richten als auf die ideal-abstrakte Gestalt philosophischer Darstellung. Brachte diese die Klarheit, so soll hier die Anschaulichkeit hinzukommen. Etwas dem Lesen von Heiligenleben Ähnliches wäre zu erstreben: das Kräfteganze zu veranschaulichen, das z. B. Themistokles ist oder Sokrates oder der Kyros der Kyropädie. Nie vielleicht ist das Werden eines großen Menschen anschaulicher geschildert worden als in diesem wunderbaren Buche Xenophons. Und was brauchte unsere Jugend wohl mehr als den Umgang großer Menschen, das Miterleben eines großen Werdens? Aus der zufälligen Umwelt der Zeit wird so der Zögling hinübergeleitet in seine Welt. Erst damit ist man Erzieher. Nichts ist weniger die Welt des Kindes und die Welt des Jünglings, meine Herrn Reformer, als die moderne Umwelt, in die ihr sie zwingen wollt. Jedes Lebensalter hat seine Welt, in der es allein wachsen kann, weil in ihr allein die Reize wirksam sind, deren es zur Anregung seines Wachstums bedarf. Für das Kind ist es die Welt des Märchens; dort muß es leben, oder es wird vorzeitig alt. Die Welt des gesunden Jünglings aber ist die heroische Welt; diese muß ihm werden, oder er bleibt ein rechnender Schwächling sein Leben lang. Homerische Helden, Spartaner, Stoiker sind seine wahren Zeitgenossen. Nicht die Jugend weltklug zu machen, ihr Herren Reformer, ist die Aufgabe der Schule, sondern die Kräfte ihrer Seele und ihres Leibes zu entwickeln an ihrer Welt. Daß eine heroische Welt Gewalt

gewinnt über ihr Wesen, das ist die Hauptsache für die Seele im Jünglingsalter. So schildert Stifter seine herrlichen Jünglingsgestalten in der Erzählung 'Die drei Schmiede ihres Schicksals': 'Ihre Mitwelt ging neben ihnen her, als sei sie vor tausend Jahren gewesen.' Die Herren Reformer aber wollen erziehen durch die tausend ungesunden Reize zeitgenössischer Umwelt. Man muß fern von seiner Mitwelt werden in dem Alter, wo man wird. Nur in seiner Welt kann man stark werden zur Beherrschung der Umwelt. Wer könnte etwas beherrschen, über dem er nicht steht?

Ein überlebensgroßes, überlebensschönes, überlebensstarkes Ideal braucht der Jüngling, das seine Seele tief anrührt, das seine ganzen Gemütskräfte in seinen Dienst zwingt, damit er emporwachse in heroische Höhen. Das natürliche Sehnen edelgearteter Jugend geht auf Vollkommenheit und entzündet sich an dem erschauten Ideal zu einem starken, edlen Eros. Ihr ganzes Leben soll sich entwickeln unter dem Pathos dieses Ideals, es soll alle ihre affektiven Kräfte an sich ziehen. So kann man leben, so haben wir gelebt, und es gibt Gymnasien, wo man heute noch so lebt. Das Griechentum muß als lebendige Gegenwart wirksam werden im Leben der Jugend, nicht als geschichtliche Tatsache.

Nicht nur sich begeistern aber, nicht nur nachfühlen soll und will die Jugend die Schönheit und Kraft des Ideals, nicht nur sich 'einfühlen', wie heute das ästhetische Schlagwort lautet, sondern eine persönliche Aufforderung muß es ihr werden. Im Gegensatz zum modernen 'Ausleben', dem Nachgeben gegen jeden Trieb, soll die Jugend es lernen, diesem Ideal in bewußtem Wollen nachzuleben. Ein Ideal hat erst Wert, wenn man es nachleben kann. Die Griechen sind uns nicht der ideale Mensch, aber sie geben uns ein Menschenideal, in dessen Nachleben man Kräfte erwerben und emporwachsen kann zu geschlossener Form. 'Wie wächst man?' ist die erzieherische Frage. Die Antwort gibt Nietzsche: 'Indem man unter einem Imperativ lebt!' Und wieder ist es Stifter, der mit Meisterschaft schildert, wie spartanisches Metall und stoische Unabhängigkeit zum Charaktereigentum seiner Schmiede des Schicksals werden. Was Loyola mit seinen *exercitia spiritualia* für das Christentum anstrebte: die Versenkung, die zur Tat führt — denn was die Phantasie beherrscht, das drängt unaufhaltsam zur Tat —, das muß der rechtgeleitete griechische Unterricht für das Altertum leisten, damit am Zögling jene Eigenschaften zur Entfaltung kommen, die an den Griechen glänzten. Alles Griechische führt ganz von selbst auf den Weg der Askese, der persönlichen Einverleibung, es redet zu unserem Willen, es fordert von uns. Nur zwei Dinge tun dies auf der Welt: die Griechen und die Bibel. Es ist kein Ausruhen unter den strengen Augen der Vollkommenheit: sie heischt Nachleben. Worauf verwandte W. v. Humboldt die ganze geniale Feinheit seines Geistes? Er wollte wissen, welcher Art Leute diese Griechen wären, nicht aus gelehrter Neugierde, nicht zu ästhetischem Genuß; es ließ ihm keine Ruhe, er wollte selbst so werden wie das Schönste und Beste, das er an ihnen erblickt hätte.

Die moderne Nervendegeneration steht in unmittelbar ursächlichem Zusammenhang mit der Anarchie des Geistes- und Willenslebens. Auch daraus ergibt sich die ungeheure Wichtigkeit der kulturellen Orientierung des Geistes- und Willenslebens durch ein festes Ziel, der suggestiven Beeinflussung der Phantasie durch große Vorbilder, der geistig-sittlichen Hygiene und Askese unter einem starken Imperativ, der dem Willen befiehlt. Zur Beseitigung der modernen Willensschwäche ist in erster Linie die Orientierung des Willens nötig, erst in zweiter Linie seine Übung an Einzelaufgaben.

Dazu soll der griechische Unterricht unserer Jugend dienen: er soll sie von Angesicht zu Angesicht stellen mit der griechischen Seele. Sie soll die Griechen lesen lernen wie die Renaissance sie las, wie ein Christ die Bibel liest: mit dem Blick auf die Tat und das Leben. Der griechische Unterricht soll der Jugend ein Lebensziel geben, eine Lebenslehre und die Anfänge bewußter Lebensgestaltung und damit wahrer, tiefer Lebensfreude. Das ist seine Aufgabe.

Der Erzieher bedarf zu ihrer Erfüllung eines feinen Verständnisses und Gefühls für das Wachstum der jungen Seelen, für die selbständigen Kräfte und Antriebe im Zögling. Er muß sich zurückhalten und schweigen können, im Gegensatz zu dem fortwährenden Drängen und Drillen der Reformer, damit in der Stille die Stimme der Alten um so vernehmlicher ertönt; aber er muß gleichzeitig seinen eigenen ehrlichen Ernst und sein eigenes ehrliches Streben zur Einwirkung auf den Willen des Zöglings bringen.

Das alles ist stille Arbeit, die nicht nach außen scheint. Alles Wachsen geht ohne Lärm vor sich. Da glauben die Lärmenden, es geschehe nichts, weil diese Früchte langsam reifen, weil ihr Reifen nicht prüfungsmäßig festzustellen ist, und wollen mit geschäftigen Händen zufahren. Schon einmal stand die europäische Menschheit am Scheidewege, als die Revolution alle Blicke nach außen rief, wie heute das Getriebe der Weltwirtschaft, über dessen Tosen die Menschheit vergißt, auf die Quellen der Tiefe zu lauschen. Damals ging die Verinnerlichung von Deutschland aus, von den Idealisten und Griechen in Weimar. Das wird sie auch heute wieder tun von der Stätte aus, wo wahre Kultur gesucht wird: von der Versenkung in das Griechentum. Die, welche die Gymnasien durchlaufen haben, werden Menschen sein, die, wenn die Zeit ihrer Reife gekommen ist, ihren Mitmenschen mit sich wohltun können durch die Weite und Tiefe ihres Blicks, durch den Adel ihres Strebens und durch die Geschlossenheit ihrer Persönlichkeit. Sie werden ausgehen in das Volk und ihm den Weg weisen zur Kultur: zu den inneren Kräften, ohne deren Pflege das Leben verarmt und herabsinkt zu bloßem äußeren Treiben in Arbeit und Genuß, bis zuletzt auch dafür die Kräfte erlahmen; sie werden ausgehen mit den Worten auf den Lippen: *μεταδίδωμι τῷ βουλομένῳ τοῦ ἐν τῇ ἐμῇ ψυχῇ πλούτου*, 'Wer nehmen will, dem teile ich mit vom Reichtum meiner Seele'.

Darum noch einmal, ihr Herrn Reformer: Hands off!

DAS DEUTSCHE IM MITTELPUNKTE DES UNTERRICHTS?

Von Karl Reuschel

Im September-Oktoberhefte der Monatschrift für höhere Schulen hat ein jüngerer Berliner Germanist, Georg Baesecke, einen Aufsatz veröffentlicht, der eine Auslassung über Deutsch im Mittelpunkte des Unterrichts aus der Rheinisch-Westfälischen Zeitung Nr. 787 vom 18. Juli 1911 nochmals anführt und mit Erläuterungen begleitet. Ein ungünstiger Umstand hinderte den Verfasser, seine Gedanken in der Posener Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner vorzutragen und das Urteil von Fachleuten einzuholen. Die von ihm angeregte Frage ist jedenfalls näheren Eingehens wert. Hier soll der Versuch gemacht werden zu entschiedener Abwehr der Baeseckeschen Vorschläge.

Mit der deutschen höheren Schule beschäftigen sich seit Jahrzehnten außerhalb Stehende mehr, als ihr gut ist. Den einen ist sie zu wenig praktisch, die andern halten sie für eine ungenügende Vorbildung zu den gelehrten Berufen. Alle Werte sucht man umzuwerten, und eine Neuerungssucht ohne Maß und Ziel nörgelt an den Ergebnissen unserer Jugendbildung herum. Als Universitätslehrer der deutschen Philologie hat Baesecke die betrübliche Feststellung gemacht, daß bei den jungen Leuten, die Germanisten werden wollen, 'kaum Spuren von grammatischem, etymologischem, historischem Bewußtsein vorhanden sind'. Diesen Mängeln soll durch eine Verwirklichung seiner Ansichten über Gymnasialreform abgeholfen werden. Ein rühmliches Deutschbewußtsein erfüllt den Tadler. Im Gegensatz zu den bloßen Verneinern setzt er der Schule bestimmte Ziele und verdient schon darum Gehör.

Er verlangt oder wünscht, daß in Sexta Gotisch mit 6 Wochenstunden als einzige Fremdsprache betrieben werde. In Quinta sei dieser Unterricht fortzusetzen, in Quarta reihe sich das Althochdeutsche an und werde zusammen mit dem Gotischen in ebenfalls 6 Stunden gelernt. Das Mittelhochdeutsche trete in Obertertia hinzu. Vier Wochenstunden würden in dieser und der folgenden Klasse genügen, um den neuen Stoff zu bewältigen und den früheren zu wiederholen. In Obersekunda soll dann eine geschichtlich vertiefte Behandlung des Neuhochdeutschen mit 6 Stunden beginnen und in den Primen mit 4 Stunden ihren Abschluß erhalten. Auch auf eine Verteilung des Geschichtslehrstoffes ist Baesecke bedacht, und er unterläßt es nicht, eine Behandlung des Lateinischen und Griechischen ähnlich dem Reformlehrplan mit 6 Stunden Latein von Untertertia bis Untersekunda, 4 Stunden von da ab, und mit je 6 Stunden Griechisch in den vier obersten Klassen zu befürworten. Für eine der neueren Fremdsprachen bleibt im humanistischen Gymnasium allerdings kein Raum mehr, ebensowenig wie für Latein im Realgymnasium, doch soll die Möglichkeit gegeben sein, im freiwilligen Unterricht nachzuhelfen.

Klassische Philologen mögen zu einer Beurteilung dieser auf ihre Fächer bezüglichen Vorschläge das Wort nehmen. Sie werden ohne Zweifel erklären, daß die 28 Lateinstunden des ganzen Kursus nicht genügen, um Nennenswertes zu erreichen; ist doch selbst das sächsische Reformrealgymnasium Frankfurter Richtung mit insgesamt 38 Stunden bedacht!

Ziemlich alt schon ist der Wunsch einzelner Germanisten, den Schülern eine tiefere Kenntnis der deutschen Sprachentwicklung zu vermitteln. Jacob Grimm zwar wollte ursprünglich von geschichtlicher Grammatik auf Gymnasien überhaupt nichts wissen, aber später ließ er wenigstens auf der Oberstufe solche historische Betrachtung gelten (Richard Laube, Rudolf Hildebrand und seine Schule, Leipzig 1903, S. 1). Auch Philipp Wackernagel und besonders Rudolf von Raumer legten Wert auf Einführung in die Geschichte der deutschen Sprache (Laube a. a. O. S. 2). Ernst Laas (Der deutsche Unterricht, Berlin 1872, S. 239) wollte in Untersekunda die Anfangsgründe der mittelhochdeutschen Formenlehre behandeln lassen und das Gotische für die Erklärung des Vokalwandels heranziehen; Robert Heinrich Hiecke (Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien, 2. Abdruck, Leipzig 1872) wünschte Beginn der altdeutschen Grammatik in Sekunda. Später wurde fast immer nur ein gründlicherer Betrieb des Mittelhochdeutschen verlangt, und Männer wie Wilhelm Pflüger (Human. und Realgymnasium, Chemnitz 1882, S. 71), der die Forderung aufstellt: 'Der deutsche Unterricht hat auf beiden Anstalten wenigstens das Mittel- und das Althochdeutsch zu umfassen', und der Hildebrandschüler C. Schmidt, der das Gotische betont wissen wollte (Zeitschrift für den deutschen Unterricht 1890, S. 62 ff.), stehen abseits von der Entwicklung. Daß ein Gelehrter vom Range eines Wilhelm Wilmanns im Jahre 1869 jede geschichtliche Sprachbehandlung aus der Schule verbannte, verdient um so mehr Beachtung, als er über pädagogische Erfahrung verfügte. Eine lesenswerte Übersicht über die Bestrebungen, den früheren Stufen unserer Sprache im Unterricht Aufmerksamkeit zu schenken, gibt Richard Laube in seiner Schrift über Rudolf Hildebrand und seine Schule. Da erscheint ein Umstand sehr bemerkenswert: daß nämlich weder Rudolf Hildebrand noch einer seiner näheren Jünger auf Gedanken gekommen ist, wie Baesecke sie ausspricht; und doch sind es Männer, die für deutsches Wesen erglühen und einer gründlichen Unterweisung in der Muttersprache das Wort reden. Sie hätten es nicht einmal für ersprießlich gehalten, gotische und althochdeutsche Paradigmata lernen zu lassen, weil ihnen der deutsche Unterricht mehr als bloßer Drill sein sollte.

Baesecke geht von dem Satze aus, daß sich der Geist eines Volkes in nichts besser offenbare als in seiner Sprache. Aber reicht, so muß gefragt werden, was wir vom gotischen Schrifttum besitzen (d. h. im wesentlichen die Bibelübersetzung), wirklich aus, um in den Geist der gotischen Sprache einzudringen? Das Latein, das unsere Sextaner jetzt betreiben, oder das Französische, mit dem sie auf Reformschulen den Anfang machen, hat zweifellos höheren Bildungswert als diese nur in spärlichen Resten vorhandene, uns im freien Gedankenausdruck fast nirgends entgegentretende ostgermanische Sprache. Glaubt

der Verfasser denn, daß die neun- bis zehnjährigen Jungen in Rechtschreibung und in Stil weit genug sind, um mit 3 neuhochdeutschen Wochenstunden auszukommen, wenn die sprachliche Schulung durch das Latein oder das Französische fehlt? Statt gotischer Bibelabschnitte, von denen Baesecke meint, sie würden dem Religionsunterrichte förderlich sein, ist es doch wahrlich besser, deutsche Lesestücke und Gedichte zu behandeln, durch die außer einem Gewinn für den Wissensschatz auch eine Bereicherung des Gemütes erzielt wird. Für das Althochdeutsche soll in Quarta ein idealer Durchschnitt, etwa Tatian, zugrunde gelegt werden. Wie der Lehrer die Schwierigkeiten überwindet, danach fragt Baesecke freilich nicht. Damit es möglich wäre, auf die lebende Mundart hinzuweisen, hätte er folgerichtig verlangen müssen, daß in jedem Landesteil ein anderer althochdeutscher Dialekt behandelt würde. Sein Vorschlag endlich, das Hildebrandslied ad usum puerorum zu normalisieren, ist die Empfehlung einer Barbarei, die man einem anerkannten Hochschullehrer der deutschen Philologie kaum zutrauen würde. Deutsch soll im Mittelpunkte des Unterrichts stehen, und das Beste, was der deutsche Unterricht leisten kann, wird um der Illusion einer völkischen Bildung willen geopfert. Am Ende kommen wir dazu, daß ein Quartaner sich besser im Althochdeutschen zurechtfindet als in seiner Muttersprache, deren Gebrauch durch historische Betrachtung am unrechten Orte nur gefährdet wird. In Obertertia, auch zu einer Zeit, in der die Jungen oft noch weit davon entfernt sind sich stilistisch gewandt auszudrücken, haben sie nach Baeseckes Wunsch Mittelhochdeutsch zu treiben. Ahnt denn der Reformfreund nicht, daß er den Schülern ödes Halbwissen beibringt und ihnen die rechte Freude an deutschem Wesen benimmt, wenn er ihnen Aufgaben zumutet, die sie nicht leisten können?

'Ich hoffe, daß die nationale Bedeutung dieser Sache irgendwo ein Herz dazu ermutigt', lautet sein Schlußsatz. Nichts ist vielmehr inniger zu wünschen, als daß sich kein Schulmann findet, der sich von den 'Beweisen' Baeseckes bestechen läßt. Die deutsche Schule hat im letzten Menschenalter mehr als gut zu Versuchszwecken dienen müssen. Wenn ein Preis ausgesetzt würde auf das sicherste Mittel, die Freude an deutscher Art in Gleichgültigkeit umzuwandeln, so erhielte ihn möglicherweise (tragikomisch genug!) der Entdecker dieser Methode, das Deutschtum zu fördern.

Gegen zwei Punkte des Aufsatzes muß nachdrücklich Verwahrung eingelegt werden. Baesecke wendet sich scharf gegen den Betrieb des Mittelhochdeutschen vom Neuhochdeutschen rückwärts. Auf ein unehrliches Halbverstehen, Raten und Pfuschen komme man damit hinaus. Da sei doch angemerkt, daß schon vor etwa zwanzig Jahren an der Leipziger Universität Eduard Sievers das Mittelhochdeutsche in seinen Abweichungen von der gegenwärtigen Sprache aus dargestellt und ganz gewiß mehr als ein Halbverstehen erreicht hat. Da sei auf die wahrhaft geschichtliche Betrachtungsweise eines Rudolf Hildebrand hingewiesen, der kein Gotisch und kein Althochdeutsch auf der Schule lernen lassen wollte und trotzdem wie wohl niemand unter den Pädagogen Freude an deutscher Art weckte. Verstandesmäßig, nicht gefühlsmäßig

will Baesecke die älteren Sprachstufen im Unterricht erfassen lehren. Ahnt er nicht, daß er damit den deutschen Stunden ihren höchsten Reiz nimmt? Hier soll bloßer Lernbetrieb zurücktreten hinter froher Aneignung, soll der Lehrer am allerwenigsten 'Pauker' sein.

Zum andern macht Baesecke dem deutschen Unterricht der Gegenwart, wenn auch nicht ohne Einschränkung, den Vorwurf, daß er in bequeme und überflüssige literarisch-ästhetische Unterhaltung ausarte. Hätte er sich doch einmal die Mühe genommen, gute Anleitungen zur Erklärung deutscher Dichter- und Prosawerke der klassischen und neueren Zeit, etwa die Frick-Gaudigschen in der Sammlung 'Aus deutschen Lesebüchern', anzusehen! Dann wären ihm die Augen aufgegangen, wie viel bewußte Kunsterziehung da geleistet wird. Schillers 'Wallenstein' oder Kleists 'Prinzen von Homburg' als Kunstwerk begreifen zu lehren, dazu gehört wohl mehr Feingefühl als zu der Kärrnerarbeit, gotische und althochdeutsche Paradigmata abzuhören.

Wie die deutsche Schule heute ist, ist sie vorwiegend eine Verstandesschule. Alles, was ins ästhetische Gebiet fällt, wird nur nebenbei betrieben. Gerade diese ästhetische Seite aber darf uns nicht verkümmert werden. 'Aus unsern Dichtern sollte die Jugend dauernde Beglückungen und Erhebungen schöpfen und hierdurch allerwirksamste Mittel im Kampfe gegen das Unedle und Tierische in der menschlichen Natur gewinnen.' (Johannes Volkelt, Kunst und Volkserziehung, München 1911, S. 57). Ausbildung zu echter Menschlichkeit hat bisher als ideales Ziel der höheren Schule, besonders des Gymnasiums, gegolten. Je mehr die Kenntnis der antiken Grundlagen unserer Kultur abnimmt, eine Entwicklung, die nun einmal im Geiste der Zeit zu liegen scheint, je mehr bloße Nützlichkeitsbestrebungen auch in der Gelehrtenschule nach Herrschaft ringen, um so mehr erwächst dem deutschen Unterricht die Aufgabe, humanistisch zu wirken. Es wäre kein Fortschritt, ließen sich die Jugendbildner von dem Spruche leiten: 'Gut oder schlecht: mein Heimatland.'

Gegen die vernünftige, auch z. B. von Friedrich Paulsen (Pädagogik, Stuttgart und Berlin 1911, S. 357) unterstützte Forderung, die Zahl der deutschen Stunden ein wenig zu erhöhen, soll keineswegs Einspruch erhoben werden. Aber die Vermehrung komme der Oberstufe zugute, wo eine gründlichere Anleitung zum Verständnis auch der nachgoethischen Literatur- und Geistesentwicklung nötig wird und wo den Vorträgen der Schüler, der freien Erörterung darüber und der Behandlung schönwissenschaftlicher Literatur mehr Raum geboten werden möchte. Für einen streng historischen Aufbau der deutschen Grammatik hat die Schule angesichts ihrer viel dringenderen Pflichten keinen Platz. Gelingt es ihr, beim deutschen Unterricht in Rudolf Hildebrands Spuren zu wandeln und in allen ethischen Fächern dabei den vaterländischen Standpunkt zu betonen, so tut sie ihre volle Schuldigkeit der Volksgemeinschaft gegenüber, der wir dienen und der unsere Jugend als heiliger Frühling geweiht sein soll.

DER UNGESUNDE ZUDRANG ZU DEN HÖHEREN SCHULEN UND DEM AKADEMISCHEN STUDIUM, SEINE URSACHEN UND SEINE BEKÄMPFUNG[1])

Von Joseph Luley

Seit einer Reihe von Jahren ertönen von allen Seiten mit wachsender Stärke Klagen über den ungeheuren, beständig anschwellenden Zudrang zu den höheren Schulen und zum akademischen Studium, und aus den Kreisen der angehenden und jüngeren Beamten, der Anwälte, Ärzte, Techniker wie aus Elternkreisen dringen bittere Klagen über stets zunehmende Überfüllung in den akademischen Berufen in die Öffentlichkeit. In manchen Zweigen des Beamtentums ist es heute geradezu unmöglich auf Staatsanstellung überhaupt oder doch innerhalb einer vernünftigen Wartezeit zu rechnen. So droht die Gefahr der Entwicklung eines Gelehrtenproletariates.

Aber nicht nur über den weit über das Wachstum unseres Volkes hinausgehenden Andrang, der ja als ein Zeichen wachsender geistiger und materieller Volkskraft und wachsenden Bildungsdranges in unserem Volke angesehen werden könnte und es zum Teil auch ist, wird geklagt, sondern namentlich über das Herandrängen intellektuell und moralisch ungeeigneter Elemente. Diese unhaltbar gewordenen Zustände erfordern dringend Abhilfe, wenn diese Geschwulst am deutschen Volkskörper sich nicht zu einem Geschwür entwickeln soll.

In der Fachpresse, in gelehrten Zeitschriften, in der Tagespresse, in ministeriellen Erlassen, in Konferenzen von Schulmännern ist diese brennende Frage erörtert worden oder sind Versuche gemacht worden, dem Übel zu steuern. Vielfach hat man sich indessen nur einseitig mit der Frage beschäftigt, sie nur schultechnisch zu erfassen und zu lösen gesucht. Meines Erachtens genügt eine solche Betrachtung der Frage nicht, da die ungesunde Entwicklung nicht nur eine Folge bestehender Schuleinrichtungen ist, sondern im letzten Grunde in der Entwicklung unserer Volkspsyche wurzelt. Sie ist demgemäß auch nicht nur schultechnisch zu bekämpfen, sondern, soweit dies eben möglich ist, durch eine gewisse Beeinflussung unseres derzeitigen Volksgeistes, wie ja die Schäden sich nicht nur in der Schule fühlbar machen, sondern auch sozialer, wirtschaftlicher und finanzieller Natur sind.

Das unnatürliche Wachstum sei, da es wenigstens in großen Umrissen

[1]) Die nachstehende Arbeit ist im wesentlichen ein aus amtlicher Veranlassung entstandenes Referat, das sich zunächst allerdings auf hessische Verhältnisse bezieht. Die behandelte Frage aber ist keine spezifisch hessische, sondern eine deutsche. Darum dürften die Ausführungen darüber auch außerhalb der hessischen Grenzpfähle Interesse erregen

von jedem, der es sehen will, beobachtet werden kann, nur an einigen Beispielen gezeigt. In Hessen ist die Schülerzahl in den höheren Schulen (Gymnasien, Realgymnasien, Progymnasien, Ober-Realschulen und Realschulen) von 1890 bis 1910 um 46 % gestiegen. Nimmt man die höheren Bürgerschulen, die teilweise wie Realschulen ausgebaut sind, hinzu, so beträgt die Steigerung 54 %. Werden die inzwischen in die höheren Schulen zugelassenen Mädchen eingerechnet, so ergibt sich eine Steigerung der Besucher um 57,6 % innerhalb der genannten 20jährigen Periode. Die Bevölkerung Hessens ist in dieser Zeit nur um 29 % gestiegen. — Während 1890 auf 1 Million Einwohner 7700 Schüler der höheren Lehranstalten kamen, befanden sich 1910 unter 1 Mill. Einwohnern 9200 solcher Schüler. — Die Schüler der höheren Bürgerschulen nahmen von 1900 bis 1910 um 26,3 % zu gegenüber einer Bevölkerungszunahme von 14,5 %.

Im Jahre 1900 erlangten 456 Schüler das Einjährigenzeugnis, im Jahre 1910 dagegen 1201. Das bedeutet eine Steigerung von 163 %. — Das Reifezeugnis für die Hochschule erwarben 336 Schüler im Jahre 1900, 1910 dagegen 485. Das ist ein Mehr von 41,3 %.

Im Jahre 1890 betrug die Zahl der höheren Bürgerschulen 14, im Jahre 1910 aber 23, darunter 4, die wie Realschulen ausgebaut sind. Diese höheren Bürgerschulen wurden 1890 von 589 Schülern besucht (ohne die Mädchen), 1910 von 1415. Das bedeutet eine Zunahme von 140 % in 20 Jahren. — 1890 gab es in Hessen 21 höhere Lehranstalten, 1910 deren 30; in beiden Fällen sind die höheren Bürgerschulen nicht einbegriffen. Letztere eingerechnet betragen diese Zahlen 36 für 1890 und 66 für 1910, das ist beinahe die doppelte Anzahl. Dabei darf nicht unerwähnt bleiben, daß die hessische Regierung von Gemeinden direkt oder durch das hessische Parlament an sie herangetretene Wünsche betr. Schaffung oder Erhaltung höherer Bürgerschulen, Umwandlung solcher in Realschulen, Umwandlung sechsklassiger Anstalten in neunklassige entweder abgelehnt oder ihre Erfüllung durch Auferlegung der Mehrkosten erschwert oder verhindert hat. Andernfalls wäre unser System höherer Schulen noch größer.

In anderen Bundestaaten ist die Entwicklung dieselbe. Die Zunahme ist sogar noch größer in Baden, wo sie für 10 Jahre (1900—1910) 40 % beträgt bei einem Bevölkerungszuwachs von 14,7 %. Die Zahl der Schülerinnen der höheren Mädchenschulen hat in dieser Zeit sogar um 102 % zugenommen, für Knaben und Mädchen beträgt sie 50,5 % in 10 Jahren. — In den Reichslanden ist die Schülerzahl der höheren Schulen im selben Zeitraume um 35 % gewachsen, die Bevölkerung nur um 11 %. — In Württemberg betrug die Schülerzunahme in zwei Jahren (1900 zu 1902) 9,9 % bei einer Bevölkerungsvermehrung von 2,5 %. — In Sachsen erfolgte in drei Jahren eine Zunahme der Schüler höherer Schulen von 10,9 %; Bevölkerungszuwachs 4,6 %. — In Bayern stand in vier Jahren eine Schülerzunahme von 8,6 % einer Volksvermehrung von 4,4 % gegenüber. — Für Preußen gibt v. Dewitz in den Preußischen Jahrbüchern eine Steigerung der Schülerzahl der höheren Schulen von 40 % in 10 Jahren an. Die Bevölkerung nahm in dieser Zeit um 16,5 % zu.

Also überall eine weit über das Steigen der Einwohnerzahl hinausgehende Zunahme der Schülerzahl in den höheren Schulen!

Für die akademischen Studien liegt die Sache geradeso, oder vielmehr noch schlimmer. Die Zahl der in Deutschland an Universitäten Studierenden war von 1889/1890 bis 1899/1900 um knapp 12 % gestiegen; aber von 1900 bis 1909/10, also in neun Jahren, wuchs sie um 62 %; in 19 Jahren also um 86 %, während sich die Einwohnerzahl Deutschlands in diesen letzten zehn Jahren nur um 15 % vermehrt hat. Die Zahl der an Universitäten Studierenden ist somit in 19 Jahren um 10 % mehr gewachsen als die Bevölkerungsziffer Deutschlands seit 1871, d. h. in 39 Jahren. Dazu kamen 1909/1910 über 20000 Studierende der Technischen Hochschulen, Berg- und Forstakademien, Landwirtschaftlichen und Tierärztlichen Hochschulen, das sind etwa 40 % der an Universitäten Studierenden. — In Deutschland kamen 1909/10 auf 1 Million Einwohner 1120 Studierende. In Hessen dürfte die Verhältniszahl sich etwas über diesen Durchschnitt erheben. An unserer Landesuniversität Gießen ist die Zahl der studierenden Hessen[1]) von 1900 bis 1910 um 58,2 % gestiegen (Bevölkerungszuwachs 14,5 %). Für die überhaupt studierenden Hessen konnte ich leider die Zahlen nicht finden. Als Ersatz seien folgende Anhaltspunkte gegeben. Es erwarben in Hessen im Jahre 1890 das Reifezeugnis 209 Schüler, davon studierten 162; im Jahre 1900 erwarben 336 das Reifezeugnis, davon studierten 300. Also nach zehn Jahren eine Zunahme der Reifezeugniserwerber von 60,8 %, eine Zunahme der Studierenden von 85 %. Im Jahre 1910 erwarben 468 Schüler das Reifezeugnis und 17 Schülerinnen, Summe 485; also gegen 1900 ein Mehr von 40 bezw. 44 %. Davon studieren 352, also ein Plus von 17,3 % gegen 1900 und ein Mehr von Abiturienten von 119 % (ohne die 17 Schülerinnen) nach 20 Jahren. Die Zahl der Studierenden stieg in dieser Zeit um 117 %, also viermal so stark als die Bevölkerungszunahme. Es sind hier diejenigen noch nicht eingerechnet, die ihr Reifezeugnis in alljährlich abgehaltenen Externenprüfungen erwerben. Deren Zahl dürfte durchschnittlich 20 bis 25 betragen. — Hierzu seien noch die Zahlen der an der Gießener Universität studierenden Hessen gegeben. 1890 waren dies 427, 1910 deren 854, also ein Mehr von 100 % nach 20 Jahren.

Ein solcher anormaler, geradezu gefährlicher Andrang zum akademischen Studium muß natürlich eine gewaltige Überfüllung der akademischen Berufe zur Folge haben. Das trifft namentlich für Forstleute, Richter, Anwälte, Oberlehrer, Mediziner, Architekten u. a. zu. Solche Erscheinungen zeigen sich natürlich auch in anderen Bundesstaaten. So haben z. B. in Preußen im Jahre 1908 sich 52 % Studierende mehr der Prüfung für das höhere Lehramt unterzogen als 1904 (1488 gegen 912), das Examen bestanden 49,8 % mehr (953 gegen 636).

Das sind Zahlen, die zwar von regem geistigen Leben zeugen, aber auch von der Herausbildung einer ungesunden Struktur unseres Volkskörpers, der, selbst wenn alle diese Elemente für Gelehrtenbildung und Gelehrtenbeschäftigung tauglich wären, eine solche Berufsmischung nicht vertragen könnte, da einer-

[1]) Die Zahl der in Gießen überhaupt Studierenden ist von 1890 bis 1900 gewachsen um 55 %, von 1900 bis 1910 um 49 %; von 1890 bis 1910 um 124,5 %.

seits Tausende an einen Platz gestellt werden, wo man ihrer nicht bedarf, andrerseits zahlreiche Elemente Berufen entzogen werden, die sie brauchen könnten und geradzu an zu geringem Nachwuchs kranken; denn während in akademischen Berufen eine bedeutende Stauung herrscht, und zwar zum großen Teil hervorgerufen durch ungeeignete Elemente, klagen Kaufleute und Handwerker über Mangel an brauchbarem Nachwuchs und erklären, daß sie so gezwungen sind, junge Leute einzustellen, denen die für ihren Beruf erforderlichen Qualifikationen fehlen. Gar mancher, der durch dieses Hindrängen nach studierten Berufen, namentlich unter dem Einfluß unkundiger oder törichter Eltern oder infolge eigener Voreingenommenheit, auf die falsche Bahn gebracht wird, würde infolge seiner mehr auf das Praktische gerichteten Begabung im kaufmännischen oder gewerblichen Berufe seinen Platz erfolgreich und freudig ausfüllen. So erleiden auch diese Berufe unmittelbaren Schaden.

Daß der riesig gewachsene Schulapparat an Staat und Gemeinden ebenso steigende finanzielle Anforderungen stellt, ist selbstverständlich. Die durch solchen Andrang notwendig gewordenen Erweiterungen des höheren Schulkörpers und der beiden hessischen Hochschulen (Universität Gießen und Technische Hochschule in Darmstadt) haben dem Lande in den letzten zwanzig Jahren gewaltige Lasten auferlegt, die, wenn sie sich so weiter entwickeln sollten, für das Land geradezu unerträglich würden. In anderen Bundesstaaten dürfte es ähnlich sein, falls die Lasten nicht, wie das in Preußen viel mehr als in Hessen geschieht, den Gemeinden zugefallen oder auferlegt worden sind.

1890 gab der hessische Staat folgende hier in Betracht kommende Zuschüsse:

a) für die Landesuniversität . . . . 380300 Mk.
b) für die Technische Hochschule . . . . . 151700 Mk.
c) für die höheren Schulen . . . . 325370 Mk.

Das sind im ganzen 857370 Mk. Zehn Jahre später (1900) beliefen sich diese Zuschüsse:

a) für die Landesuniversität auf . . . . 674800 Mk.
b) für die Technische Hochschule auf . . . . 247950 Mk.
c) für die höheren Schulen auf . . . . 563092 Mk.

Das war in diesen zehn Jahren eine Steigerung bei a) von 70,9 %, bei b) von 39 %, bei c) von 78 %. In den persönlichen Ausgaben ist allerdings eine Erhöhung der Gehälter einbegriffen.

Von 1900 bis 1910 entwickelten sich die finanziellen Bedürfnisse folgendermaßen. Der Staatszuschuß betrug 1910:

a) für die Landesuniversität 1042332 Mk., das ist ein Mehr von 54 % gegen 1900 und ein solches von 174 % gegen 1890;
b) für die Technische Hochschule 435420 Mk., also ein Wachstum von 75 % seit 1900 und ein solches von 187 % seit 1890;
c) für die höheren Schulen 1014736 Mk., das ist ein Mehr von 80 % gegenüber 1900 und ein solches von 212 % gegen 1890.

Dazu kommt noch der Zuschuß für die höheren Bürgerschulen von 142336 Mk.

Die Staatszuschüsse betrugen also für die drei Gruppen zusammen:

1890 . . . . 857370 Mk.
1900 . . . . 1485842 Mk.
1910 . . . . 2645824 Mk.

Das bedeutet eine Steigerung von 189 % in 20 Jahren. Gewiß haben zu dieser enormen Steigerung auch andere Faktoren beigetragen: die Befriedigung moderner Ansprüche auf dem Gebiete der sachlichen Ausgaben und die Aufbesserung der Beamtengehälter. Aber daß dieses Wachstum der Anforderungen an die Staatskasse nicht in erster Linie durch hohe Gehälter bedingt ist, sondern wesentlich durch den anormalen Zudrang zu den höheren Schulen und zu dem akademischen Studium, dürfte aus der Tatsache erhellen, daß die hessischen Beamtengehälter beträchtlich hinter denen anderer Bundesstaaten wie Preußen, Bayern, Sachsen usw. zurückstehen. Bei Oberlehrern beträgt der Unterschied gegenüber Preußen im Höchstgehalt 1200 Mk. und beim Wohnungsgeldzuschuß mehrere hundert Mark.

Die hessische Regierung hat indessen diesen Ausbau des höheren Schulwesens nicht etwa willkürlich geschaffen oder künstlich großgezogen, sie ist vielmehr durch die Verhältnisse dazu gedrängt, genötigt worden. Wie bereits erwähnt, ist diese Entwicklung auch nicht etwa eine spezifisch hessische, sondern in ganz Deutschland vorhanden. Auch in Frankreich ist in der letzten Zeit die Zahl der Studierenden ungeheuer gewachsen.

Zu den sozialen, wirtschaftlichen und finanziellen üblen Folgen der gekennzeichneten Schulentwicklung kommt für die Schule selbst ein Weiteres: die immer steigende Schwierigkeit, diese Schülermassen zweckentsprechend zu unterrichten und zu erziehen. Lehrer und brauchbare Schüler leiden unter dem Ballast, der wie Bleigewichte an ihnen hängt und das Wirken der einen und das gedeihliche Werden der anderen hemmt. 'Schulelend' und 'Gelehrtenproletariat' sind sprachliche Prägungen, die diese Situation kennzeichnen, aus der mit aller Macht ein Ausweg gesucht werden muß.

Wie ist dieser zu finden?

Mancherlei Mittel sind schon von verschiedenen Seiten vorgeschlagen worden. Es gibt aber meines Erachtens kein schultechnisches Allheilmittel für eine krankhafte Erscheinung, die aus dem Zusammenwirken verschiedener und auf verschiedenen Gebieten liegender Faktoren hervorgegangen ist. Es gilt darum, die Ursachen dieses Zustandes aufzusuchen, um dann mit Hilfe des Ergebnisses dieser Untersuchungen Heilmittel zu finden und zwar solche, die ihrerseits nicht wieder unliebsame und störende Begleiterscheinungen haben werden.

Prof. Hesse (Saarbrücken) schrieb vor einem Jahre: 'Die wahre Ursache des Ostwaldschen Schulelendes und aller seiner Variationen ist meines Erachtens einzig und allein die unter dem Druck des Berechtigungsmonopols verursachte falsche Demokratisierung der wissenschaftlichen Bildung und damit verbundene Bestürmung der höheren Schulen durch Schülermassen, die für diese Bildung nach ihrer intellektuellen und moralischen Seite unbrauchbar sind.' Ein anderer Kritiker bezeichnet als Ursachen die Belastung der höheren Schulen mit Schüler-

massen, deren höchstes Streben der Einjährigenschein ist, und ferner die von Behörden großgezogene oder unterstützte Versetzungsmanie sowie das Bestehen von 'Schulpressen', womit er kleine Vollanstalten meint, deren Schülermaterial sich in der Hauptsache aus reichen jungen Leuten rekrutiert, die nach mehrfachem Scheitern an größeren Anstalten dort landen, um ihr Ziel zu erreichen.

Diese Erklärungsversuche gehen indessen meines Erachtens nicht tief genug. Sie übersehen innere Ursachen. Diese liegen zum großen Teile in der Richtung, die unsere Volkspsyche unter verschiedenen Einwirkungen in der letzten Zeit genommen hat, und dann in der wirtschaftlichen Entwicklung und sozialen Struktur unseres Volkes. Trotz mancher rühmlicher Ausnahmen in und außerhalb der Schule zeigt sich heute namentlich in der häuslichen Erziehung ein Hang zur Verweichlichung der Kinder, eine Vernachlässigung in bezug auf körperliche und geistige Abhärtung, auf Bildung eines sittlichen Willens. Ich möchte sagen, es herrscht etwas wie ein antispartanischer Zug in der Erziehung vor, und zwar bis in die untersten Schichten des Volkes hinein. Diese Erziehungsweise muß eine Erschlaffung der Körper-, Geistes- und Willenskraft zur Folge haben, und daher den Hang zu einem möglichst bequemen Leben und ein Haschen nach sicherer, wenn auch bescheidener Erwerbsmöglichkeit. Energie, Wagemut, Unternehmungsgeist werden so vernichtet oder wenigstens herabgemindert. In dem in gewisser Beziehung begreiflichen Streben der Eltern, die Zukunft ihrer Kinder möglichst zu sichern, sucht man diese vor allem einer sicheren und vermeintlich behaglichen Beamtenstellung zuzuführen, da die freien Berufe des Gewerbslebens und auch solche mit vorwiegend geistiger Beschäftigung ihnen zu viel Risiko zu bringen scheinen. Daneben läuft dann noch die sich immer mehr ausbreitende Ansicht, daß körperliche Arbeit deklassiere. Hierzu kommt noch die Veränderung unserer sozialen Struktur: die riesige absolute und relative Zunahme unselbständiger Existenzen, die einer größeren Unsicherheit des Erwerbs ausgesetzt sind. Und wenn die freien Berufe den Begabten und Tatkräftigen auch viel größere materielle Erfolge verheißen, so sucht man sie doch aus Schwächlichkeit zu vermeiden.

Diese Umstände veranlassen Tausende von Eltern, ihre Kinder zunächst einer Anstalt zuzuführen, die diesen die Möglichkeit gibt, in eine der vielbegehrten Staats- oder Gemeindestellungen zu kommen, dann mit großen finanziellen Opfern das begonnene Werk durchzuführen, selbst wenn Mangel an Begabung oder Neigung der Kinder klar zutage getreten sind. Dazu kommt bei vielen das an sich lobenswerte Streben, den Kindern eine 'höhere' Schulbildung zu geben, auch dann noch, wenn Begabung und Wille bei den Kindern fehlen.

Und dieser Geist hat sich den Körper, d. h. hier die Schule gebaut. Er hat sich die nötigen höheren Schulen geschaffen. So ist die Zahl der höheren Schulen durch Beschlüsse der Staats- und Gemeindeorgane bedeutend gewachsen, 'Erweiterte Volksschulen' sind zu 'Höheren Bürgerschulen' geworden, Höhere Bürger- und Mittelschulen zu Realschulen umgebildet oder wenigstens ausgebaut worden; Realschulen hat man in Oberrealschulen, Progymnasien in Vollanstalten umgewandelt, um die Gelegenheit zur Ausbildung der Kinder so

weit zu geben, daß sie Berechtigungen für die verschiedenen Beamtenstellen und den Zugang zur Universität haben. Nicht nur der äußere Ausbau erfolgte, sondern der Lehrbetrieb selbst bekam eine einzige Richtlinie, nämlich diejenige, die zur Befähigung zum Studium auf der Hochschule führt. Das war konsequent und wäre richtig. wenn das Ziel für alle dasselbe sein könnte und dürfte.

Die eben gekennzeichnete Entwicklung zeigt die Statistik der verschiedenen Länder. Hessen hatte 1890: 7 Gymnasien, 4 Realgymnasien, 10 Realschulen (worunter 3 mit Progymnasien verbunden), 1 Höhere Bürgerschule und 14 Erweiterte Volksschulen mit dem Charakter der Höheren Bürgerschulen. 1910 besaß es 11 Gymnasien, 3 Realgymnasien, 7 Oberrealschulen (Herbst 1911 kamen noch 2 hinzu), 9 Realschulen (worunter noch 2 mit Progymnasien und 1 mit Landwirtschaftsschule), 33 Höhere Bürgerschulen, von denen mehrere wie Realschulen ausgebaut sind und durch Examen den Einjährigenschein verleihen. Das ist also ein Mehr von 10 (21 gegen 11) neunklassigen Anstalten und ein Mehr von 3 bezw. 7 mit Untersekunda. Die Gesamtzahl der höheren Schulen einschließlich der Höheren Bürgerschulen ist von 40 auf 63 gestiegen.

Baden hatte 1900 nur 23 Vollanstalten, 1910 deren 32: Zunahme 39 %. Realschulen besaß es 17 im Jahre 1900, 27 im Jahre 1910; das ist eine Zunahme von 36 % in 10 Jahren. Höhere Bürgerschulen hatte es 8 im Jahre 1900, 3 im Jahre 1910; das ist eine Abnahme von 62,5 %.

Preußen hat in 3 Jahren (1900—1903) vermehrt: seine Gymnasien um 7 %, Realgymnasien um 15 %, Oberrealschulen um 14 %, Realschulen um 4 %, Progymnasien um 4 %; dagegen haben sich die Realprogymnasien um 6 % vermindert.

Diese höheren Schulen werden von einer großen Anzahl von Schülern besucht, die eigentlich nicht hineingehören. Da es zumeist kein Zwischenglied zwischen Volksschule und höherer Schule gibt, müssen viele Eltern, denen die Volksschulbildung nicht genügt, die aber ihre Kinder nicht über das 14. Lebensjahr hinaus zur Schule schicken wollen, ihre Jungen in die höheren Schulen senden. Es ist natürlich, daß diese, wie auch solche die sich als ganz unbrauchbar erwiesen haben, vorzeitig die höhere Schule wieder verlassen. Diese Austritte sind besonders stark in den Realschulen. Sie erfolgen namentlich von Quarta an. Eine von Dr. Wingerath abgedruckte Statistik des Zentralblattes (1909) zeigt, daß die Obertertien zusammen um 25 % schwächer waren als die Sexten. Wenn dieses Minus zu einem großen Teil auch auf den in vier Jahren gestiegenen Besuch der Sexten kommt, so ist zweifellos doch schon eine größere Anzahl inzwischen Eingetretener (von V ab) wieder verschwunden und wird statistisch gar nicht erfaßt. Bei der Realschule beträgt die Differenz zwischen VI und O III sogar 33 %; die Gymnasien weisen nur eine solche von 16 % auf. Die Untersekunden zeigen natürlich noch größere Differenzen gegen die Sexten: der Unterschied beträgt für Gymnasien 47 %, für Realgymnasien 70 %, für Oberrealschulen 75 % und für Realschulen 48 %. — Die Oberprimen der preußischen Gymnasien wiesen 58,5 % weniger auf als die Sexten, die der Realgymnasien 80 %, die der Oberrealschulen gar 85 %. Diese Zahlen zeigen, daß

in Preußen jährlich Zehntausende von Schülern die höheren Lehranstalten verlassen, ohne das Ziel derselben erreicht zu haben.

Mit der Einjährigenberechtigung begnügten sich nach den Zahlen jener Statistik an den Gymnasien 23,4 %, an den Realgymnasien 35,8 %, an den Oberrealschulen 52,8 %.

In Hessen verließen mit dem Einjährigenschein im Jahre 1910 die Schule: a) Gymnasien 9 %, b) Realgymnasien 25 %, Oberrealschulen 52 %; die Realanstalten hatten also am meisten 'Ballast'.

Alle diese früher Austretenden — Schüler der Vollanstalten vor Erlangung des Reifezeugnisses, und solche der sechsklassigen Anstalten vor Erwerbung des Einjährigenscheines — gingen mit nicht abgeschlossener, minderwertiger Halb- oder Viertelsbildung hinaus ins Leben. Sie waren im wesentlichen der Ballast dieser Schulen zu ihrem eigenen Schaden, zum Ärger ihrer Eltern, zum Schaden ihrer weiterstrebenden Mitschüler und zum Verdruß der Lehrer. Sie verursachten auch vielfach eine unnötige Belastung des Staats- und Gemeindesäckels.

Es ist zweifellos, daß ein Teil dieser Schüler ursprünglich die höhere Schule durchlaufen sollte oder wollte, sich aber als unfähig dazu erwies. Es ist aber auch ebenso zweifellos, daß Tausende alljährlich in höhere Schulen eintreten mit der vollen Absicht, dieser nur einige Jahre anzugehören und sich dann sofort einem Berufe zu widmen. Ihnen war die Volksschule aus irgendwelchem Grunde nicht gut genug. Da indessen für ihre Zwecke keine geeignete Schule vorhanden war, traten sie in die höhere Schule ein. Ist nun niemals der Versuch gemacht worden, Schulen zu gründen, die den Zwecken der großen Masse des bürgerlichen Mittelstandes dienen sollten? Ja. Diese Bestrebungen gehen bis auf H. Francke zurück. Chr. Semler suchte im Anfang des XVIII. Jahrh. denselben Gedanken in anderer Form zu verwirklichen. Er wollte speziell für die Bedürfnisse der Handwerker sorgen. Später bemühte sich Joh. Jul. Hecker, die gleiche Idee praktisch zu gestalten; doch war sein Gedanke etwas umfassender. Er strebte darnach, die 'Bedürfnisse des Landwirtes, Geometers, Kaufmanns, Bauhandwerkers und Technikers zu befriedigen'. Seine Methode war durchaus 'praktisch und unwissenschaftlich' (H. Schiller). Seine Schule blieb ihrer Eigenart getreu bis ins XIX. Jahrh.; sie war mehr eine Fachschule oder vielmehr eine Vereinigung von Fachschulen. Es gelang nicht, die Formel zu finden für eine befriedigende allgemeine und zugleich berufliche Vorbildung der Jugend des Bürgertums. Wilhelm v. Humboldt und seine Nachfolger arbeiteten dem Aufkommen besonderer Lehranstalten zur Erziehung für das bürgerliche Leben ausdrücklich entgegen.[1]) Die Realschule — dieser Name war der neuen Schulgattung beigelegt worden — verengerte sich hinsichtlich ihres Zweckes immer mehr, bis Spilleke sie umgestaltete und die wissenschaftliche Seite hervorkehrte, rein geistige Bildung erstrebte, ein Gedanke, der in jener Zeit die Pädagogik

---

[1]) Näheres in dem lesenswerten Buche von Ed. Spranger, Wilh. v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens (1910). Vgl. Schönemanns Besprechung in diesen Jahrbüchern XXVI (1910), besonders S. 566 f.

immer mehr zu beherrschen begann. Die Realschule, besonders nachher unter der Einwirkung von K. Mager, betrat die Bahn, die zu den jetzigen Verhältnissen führte, d. h. sie strebte wie das Gymnasium nach einer Vorbereitung für wissenschaftliche Studien. In harten Kämpfen errangen sich das Realgymnasium und später die Oberrealschule die Berechtigung zum Studium. Dabei verlor man aber die Bedürfnisse des gewerblichen, bäuerlichen und kaufmännischen Mittelstandes und des mittleren Beamtenstandes fast ganz aus dem Auge, oder man verkannte sie. Methode und Unterrichtsstoffe entwickelten sich immer mehr in der obigen Richtung. Die Erlangung der Fähigkeit und dann der Berechtigung zum Studium oder wenigstens zum einjährig-freiwilligen Militärdienst wurde das Ziel, dem gegenüber alle anderen Interessen zurücktreten mußten. So sind die einstigen Bestrebungen von Schulmännern und Regierungen, Mittel-, Bürger- oder Realschulen für eine zweckmäßige Vorbildung für den Kaufmannsstand, den höheren Gewerbestand, die Landwirte und die Subalternbeamten zu schaffen, im Laufe der letzten Jahrzehnte durch den Drang nach dem akademischen Studium fast völlig vereitelt worden. Was H. Schiller in bezug auf den Anfang des XVIII. Jahrh. schrieb: 'Es mangelte an Anstalten, an welchen der Kaufmannsstand, der höhere Gewerbestand, die Landwirte und die Subalternbeamten eine entsprechende Vorbildung fanden; sie alle mußten Lateinschulen teilweise durchmachen und nahmen eine nutzlose Halbbildung mit', das gilt mit einer kleinen Variation auch wieder für die heutige Zeit.

Daß an der gekennzeichneten Entwicklung das Berechtigungswesen einen sehr hohen Anteil hat, steht außer Frage. Es ist auch zweifellos richtig, daß eine gewisse Versetzungsmanie, wie sich ein Kritiker etwas derb ausgedrückt hat, Anteil, wenn auch nicht überall, an der Überfüllung der höheren Schulen und Universitäten mit ungeeignetem Material hat. Ferner glaube ich, daß unser heutiges Stipendienwesen eine der Ursachen des 'Schulelendes' und des 'Gelehrtenproletariates' ist.

Ich habe gezeigt, wie ungeheuer der Zudrang zu dem akademischen Studium geworden ist. Bei der Untersuchung der Ursachen kann ich mich kurz fassen. Was vorher über die Volkspsyche und die wirtschaftliche und soziale Umgestaltung gesagt worden ist, gilt auch hier. Soweit schultechnische Fragen in Betracht kommen, ist die Ursache der Überfüllung der Universitäten, Polytechniken usw. eine Folge derselben Erscheinung an den höheren Schulen, da die Hochschulen die mit dem Reifezeugnis versehenen jungen Leute annehmen müssen. Auch die Qualität ist durch die gekennzeichneten Mißstände bedingt, da die Stärke der Primen wie überhaupt die Stärke der Schulklassen, auch bei der größten Gewissenhaftigkeit der Direktoren und Lehrer, keine so gründliche Durcharbeitung und sichere Beurteilung der Schüler ermöglicht, wie es wünschenswert ist. Doch dürfte auch das Stipendienwesen an den Universitäten in seiner jetzigen Gestalt ungünstig mitwirken.

Was ist nun auf Grund der durch vorstehende Untersuchung gewonnenen Erkenntnis zu tun, um dem übermäßigen Zudrang zu dem höheren Bildungswesen entgegenzuarbeiten und namentlich um ungeeignete Elemente von den

höheren Schulen und den akademischen Anstalten fernzuhalten oder wieder zu beseitigen?

Es möge gestattet sein, diese Reform zuerst negativ abzugrenzen. Aus sozialen Erwägungen heraus sei gesagt, daß sie nicht plutokratisch wirken, d. h. wirklich befähigten Elementen den Weg zu höherer Bildung nicht versperren darf. Sanitäre Rücksichten führen zu der Forderung, die Schuljugend quantitativ nicht noch mehr zu belasten.

Der Gliederung der vorstehenden Ausführungen entsprechend wende ich mich zuerst den Mitteln zu, die ganz oder großenteils außerhalb der Schulorganisation liegen. Es ist dringend erforderlich, in Wort und Schrift in der Fach- und Tagespresse die antispartanische Geistesrichtung und die sich daraus ergebende volkerschlaffende Erziehung zu bekämpfen. Öffentliche Einrichtungen, die zur Stählung der Körperkräfte und des Willens der Jugend dienen, sind zu fördern oder zu schaffen. Dieselbe Geistesrichtung ist auch im Unterricht und in der Schulerziehung energisch zu bekämpfen, und noch mehr als bisher zur Selbsttätigkeit, zu energischer Betätigung zu erziehen. Tatendrang, Wagemut sind zu wecken und zu pflegen. Der Willensbildung ist in der Schule größere Aufmerksamkeit zuzuwenden, aber nicht der Bildung eines Willens, wie ihn gewisse moderne Pädagogen sich vorstellen und erstreben, nicht eines Willens, der nur nach außen gerichtet ist, der im wesentlichen darin besteht, die eigenen instinktiven Forderungen durchzusetzen zu suchen, sondern eines Willens, der nach außen und nach innen gerichtet ist, der namentlich auch darauf gerichtet ist, das eigene Innere zu zügeln und zu beherrschen, der auch von außen an den Menschen herantretende Imperative anerkennt, Gebote einer Pflicht, auch wenn diese ihm unangenehm ist, zu befolgen gewöhnt und bereit ist, einerlei, ob diese Gebote ihm von menschlichen Autoritäten oder von äußeren Verhältnissen auferlegt werden. Das Leben bringt nicht nur 'fröhliche' und selbstgewählte Beschäftigungen, sondern auch solche, die eine gewisse Selbstüberwindung, ernste Anstrengung und Entsagungen auferlegen. Und für das Leben soll die Schule bilden, nicht für Schlaraffia. Wir haben allen Grund, der modernen körperlichen und geistigen Verhätschelung entgegenzuwirken und den Theoretikern, die eine derartige Erziehung verlangen, entgegenzutreten und unserem Volke zu sagen, daß die Schule keine geistige Konditorei ist und es auch nicht werden darf.

Es ist ferner dringend nötig, die Eltern mündlich und mit Hilfe der Presse über das Fehlerhafte und Schädliche der Bruchstückbildung zu belehren, ihnen zu zeigen, daß Schülern, die eine höhere Schule gar schon in IV oder III verlassen, selbst vieles von dem fürs Leben notwendigen Wissen und Können fehlt, das ihnen eine gute Volksschule geben kann. In Erkenntnis dieses Übelstandes hat unsere hessische Regierung in den letzten Jahren die Befreiung vom Besuche der bei uns obligatorischen Volksschule solchen ehemaligen Schülern höherer Schulen mit Recht erschwert. Es ist ferner notwendig, den Eltern möglichst frühzeitig mit voller Klarheit zu sagen, ob ihre Kinder für den Besuch einer höheren Schule geeignet sind oder nicht, und sie auf die schweren

Nachteile für ihre Kinder und die mehrjährigen Unannehmlichkeiten für sie selbst hinzuweisen, wenn sie unbegabte Kinder in höhere Schulen schicken.

Es ist weiterhin nötig, die Öffentlichkeit, insbesondere die Eltern — und das möglichst frühzeitig — über die schwierigen Verhältnisse in den verschiedenen Beamtenkategorien aufzuklären. Solche Mitteilungen sollten von der Regierung mittels der Presse und zwar wiederholt in alle Teile des Landes hinausgesandt werden. Daß das Bekanntwerden schwieriger Verhältnisse in den akademischen Berufen wenigstens eine Anzahl junger Leute vom Besuche der Universität abhält, zeigt die letzte hessische Statistik. Während im Jahre 1900 sich 83 % der hessischen Abiturienten für ein akademisches Studium entschieden, taten dies 1910 nur 75,2 %. Dies geschah offenbar unter dem Druck der schlechten Aussichten und erfolgter Warnungen. Gar mancher von diesen Abiturienten wäre bei früherer Kenntnis der Verhältnisse gar nicht so weit gegangen. — Es wäre außerdem wünschenswert, die guten Seiten und Vorzüge der freien Berufe ins rechte Licht zu setzen. Gesunde junge Leute mit geschärftem Blick und gestählter Willenskraft werden sich dann auch nicht sehnen nach einem ruhigen, sicheren Fahrwasser, in dem sie ihr bescheidenes Schifflein zu steuern gedenken, sondern hinaustreten in den Strom des Lebens, in dem sie zwar zu kämpfen haben, aber zugleich hoffen können, daß ihnen Kampf und Arbeit auch den entsprechenden Lohn bringen werden.

Daß alle diese Mittel nur teilweise wirksam sein werden, insbesondere wenn die Schulorganisation nicht zweckmäßig abgeändert wird, ist für jeden Menschenkenner klar; aber es erscheint mir auch die Reform der Schulorganisation allein nicht von voller Wirkung zu sein und namentlich nicht von dauernder, wie die Geschichte der Schulreformen aufweist, wenn nicht auch die Volkspsyche in geeigneter Weise beeinflußt wird.

Der wesentlichste Fehler unseres Schulsystems ist, daß es keine oder fast keine Schulgattung hat, die ausschließlich dem Mittelstande dient, und daß den vorhandenen Institutionen ähnlicher Art die einmal unumgänglich notwendige Anziehungs- und Werbekraft in der Gestalt von gewissen Berechtigungen fehlt. Die Ansätze dazu sind dem ungesunden Wachsen des Verlangens nach Vorbildungsanstalten für das akademische Studium und anderen Berechtigungen zum Opfer gefallen, wie oben schon ausgeführt worden ist. Tausende von Eltern, die genau wissen, daß ihre Kinder nicht studieren sollen, sind infolge dieser Verhältnisse gezwungen, ihre Kinder einer höheren Schule zu übergeben. Pädagogen haben schon die Ansicht geäußert, es genüge, um dem Schulelend abzuhelfen, bei der Versetzung und Aufnahme strenger zu verfahren. Das ist falsch und auch vom volkswirtschaftlichen Standpunkt ungenügend. Auf diese Weise würde doch nur ein Teil, freilich der schlechteste und lästigste der in Betracht kommenden Schüler, ferngehalten oder beseitigt; aber Tausende würden immer noch in die höheren Schulen gedrängt, die sie gar nicht durchlaufen wollen. Es gilt hier zugleich positiv zu schaffen: das dringende Bedürfnis des gewerblichen, kaufmännischen, bäuerlichen und Beamten-Mittelstandes nach einer für seine Zwecke geeigneten Vorbildungsanstalt zu befriedigen und diese

Elemente so selbst vor der Versuchung zu bewahren, zuerst einmal in eine höhere Schule einzutreten. Es muß eine Schule geschaffen werden, die zwischen der Volksschule und der höheren Schule steht: die Mittelschule.

Anstalten dieses Namens und für diese Zwecke bestimmt hat Preußen schon, und auch in Hessen befinden sich Mittelschulen in zwei Städten, in Darmstadt und Offenbach. Die Wirkung dieser Anstalten auf den Besuch der höheren Schulen zeigt sich deutlich bei einem Vergleich zwischen Darmstadt, Offenbach und Gießen. Im Jahre 1910 hatten

die Darmstädter höheren Schulen	2181	Schüler
die Offenbacher (ohne die Goetheschule) . . .	905	„
die Gießener	1077	„

Das sind auf 1000 Einwohner in Darmstadt 26 Schüler, in Offenbach 12,5, bei Einrechnung der Goetheschule 16 %, in Gießen 34,7 %. Im selben Jahre 1910 hatte die Darmstädter Knabenmittelschule 1548 Schüler, die Offenbacher (inkl. Bürgel) 930. Hier stecken die Wenigerbesucher der höheren Schulen. Selbst wenn man zugibt, daß die Zusammensetzung der Offenbacher Bevölkerung von der Gießener sehr verschieden ist, und auch die auswärtigen Schüler in Betracht zieht, so beweist doch die große Spannung 12 bezw. 16 zu 34,7 und die Verhältniszahlen von Darmstadt und Gießen 26 zu 34,7, daß Mittelschulen sogar schon in ihrer jetzigen Verfassung geeignet sind, sehr zahlreiche Schüler, die weder Reifezeugnis noch Einjährigenschein erlangen wollen, von dem Besuch der höheren Schulen fernzuhalten, also den 'Ballast' beträchtlich zu vermindern.[1])

In Preußen hat ein Ministerialerlaß vom 3. Februar 1910 dieser Schulgattung eine neue Gestalt verliehen. Die Neueinrichtung ist Ostern 1910 eingeführt worden. Der Lehrplan, den ich hier nicht näher darlegen kann, ist für die praktischen Bedürfnisse des Mittelstandes zugeschnitten, sowohl in der Wahl der Fächer (z. B. sind Buchführung und Stenographie eingeführt) als auch in der Auswahl des Stoffes in den verschiedenen Fächern und in der Methode. Alles soll hier der Vorbereitung für das praktische Leben dienen und gewährt doch zugleich die unentbehrliche Allgemeinbildung und Geistesschulung, aber in anderer Art als die höheren Schulen. Es wird nur eine Fremdsprache obligatorisch gelehrt. Das Erlernen einer zweiten soll nur 'guten' Schülern gestattet werden. Die Einrichtung ist prinzipiell eine den neuzeitlichen Anforderungen entsprechende Weiterbildung und Ausgestaltung der Mittelschule von 1872. Zu den alten Aufgaben: 'passende Vorbildung für Handwerk, Kunstgewerbe, Handel und Industrie', ist gekommen das Bedürfnis nach einer ge-

---

[1]) Die Frage der Mittelschulen ist in letzter Zeit vielfach und eingehend erörtert worden, z. B. von Geh. Regierungsrat Dr. Wingerath (Straßburg), 'Zur Mittelschulfrage', in den Blättern für das höhere Schulwesen 1910 Nr. 42. 44. 49. 50 und 1911 Nr. 1. 2. 3. 17 (wovon ich indessen nur die vier letzten benutzt habe), ferner von v. Dewitz, Mitglied des Preußischen Abgeordnetenhauses, 'Reform der Schule und der Schulaufsicht' in den Preußischen Jahrbüchern 1910, weiterhin von Lic. Dr. Schnell (Güstrow), 'Die preußische Mittelschule und ihre soziale Bedeutung' in demselben Jahrgang der Preuß. Jahrbücher.

eigneten 'Vorbereitung auf die mittleren Stellen im Verwaltungsdienst des Staates und der Gemeinde wie der größeren Industrie- und Handelsgeschäfte'. Die Mittelschulen werden jetzt neunklassig, während sie früher zumeist sechsklassig waren.

Genügt diese Darbietung einer passenden Vorbildungsgelegenheit ohne gewisse Berechtigungen zur Herbeiführung der gewünschten Wandlung im höheren Schulwesen? Gewiß nicht.

Bisher mußten die Absolventen der Mittelschulen noch zwei Jahre warten, bis sie zur Ablegung einer Prüfung vor der Militärkommission zwecks Erlangung des Einjährigenscheines zugelassen wurden. Das war ein großer Übelstand. Der preußische Kultusminister hat nun im März dieses Jahres im Abgeordnetenhause erklärt, 'es sei mit dem Kriegsminister eine Vereinbarung getroffen, daß die Abiturienten der Mittelschulen alsbald nach dem Verlassen der Anstalt das Examen für den Einjährig-Freiwilligendienst vor der Prüfungskommission ablegen könnten'. Es sollen fernerhin, so hat der Kriegsminister in Aussicht gestellt, mit dem Bestehen der Prüfung bestimmte Berechtigungen für diese Mittelschüler verbunden werden; z. B. sollen ihnen die Zahlmeisterlaufbahn, die Laufbahn der mittleren Post- und Telegraphenbeamten und andere mittlere Beamtenstellen eröffnet werden. Ferner steht ihnen der Eintritt in die Fachschulen, die Baugewerkschulen, die Maschinenbauschulen usw. frei. Es ist allerdings noch ein schwerer Stein des Anstoßes vorhanden: das Verlangen zweier Fremdsprachen in der Einjährigenprüfung. Das ist meines Erachtens vom pädagogischen Standpunkte zu viel, da die wenigen zur Verfügung stehenden Schuljahre und die Belastung der Mittelschulen mit neuen Fächern bei dem Gros der Schüler keine wertvollen Leistungen in zwei Fremdsprachen erwarten lassen. Es liegt also im Interesse einer günstigen Entwicklung der Mittelschule, daß man sich mit einer Fremdsprache begnügt. Schon Ludwig Wiese hielt es für möglich, die Einjährig-Freiwilligenberechtigung auch bei einer Fremdsprache zu gewähren.[1] Stadtschulrat Hofmann hatte für Berlin diesen Plan ausgearbeitet und vertrat ihn auf der Oktober-Konferenz 1873, freilich ohne Erfolg.[2] Doch die sechsstufigen Landwirtschaftsschulen geben den Einjährigenschein ja auch heute schon und verlangen nur eine Fremdsprache. Das Prinzip der Gerechtigkeit fordert daher schon, daß den Mittelschulen das gleiche Recht gewährt wird. Deren Interesse und das damit zusammenhängende Allgemeininteresse erheischen also, daß man mit aller Energie darnach strebt, daß die Abiturienten der Mittelschulen, mindestens bei guten Leistungen, in nur einer Fremdsprache geprüft werden.

Der Übergang zu einer höheren Schule ist ein anderer kritischer Punkt. Man meint, daß er den Schülern nur ein Jahr Verlust bringe. Der Übergang wird also nicht abgeschnitten, aber auch nicht allzuleicht gemacht sein. Das liegt meines Erachtens im Wesen der Schulgattung, die vor allen

---

[1]) Angeführt in einem der oben (S. 101) zitierten Aufsätze von Wingerath, 1911, Heft 2 S. 22.

[2]) Vgl. Protokolle der im Oktober 1873 im Kgl. Preuß. Unterrichtsministerium über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens abgehaltenen Konferenz (Berlin 1874), S. 33. 40 f. 42.

Dingen sich selbst gerecht sein und bleiben muß und nicht wieder durch Nebenziele verpfuscht werden darf.

Werden aber nicht doch viele Schüler in den großen Städten vorerst in einer höheren Schule fortzukommen suchen, weil da der Einjährigenschein ohne Prüfung zu erlangen ist? Zweifellos. Dem gilt es einen Riegel vorzuschieben. Ich bin mit Dr. Wingerath der Meinung, daß der v. Dewitzsche Vorschlag nicht genügt, an Vollanstalten das Einjährigenzeugnis erst nach Durchlaufen der O II zu geben, sondern daß es erst später gegeben werden darf. Wingerath will es erst mit Erlangung des Reifezeugnisses ausgestellt wissen. Dieselbe Forderung erhoben auf der Dezember-Konferenz 1890 Albrecht, Kropatscheck und Schrader, auf der Juni-Konferenz 1900 Ministerialdirektor Thiel; einen besonders eifrigen Vertreter hat sie in dem Herausgeber dieser Jahrbücher.[1]) Ich glaube, die Hinaushaltung dieses Zeugnisses bis zur O I wird vollauf genügen, damit weiterhin kein Mißbrauch mit den höheren Schulen getrieben werde. Dürfte man denen, die die Reifeprüfung nicht bestehen, die Einjährigenberechtigung vorenthalten? Ich halte es für ungerecht.

Nun noch zwei Punkte, die für die Bevölkerung der zu gründenden Mittelschulen in Betracht kommen: das Schulgeld und die Freistellen. Das geringere Schulgeld der Mittelschulen dürfte gewiß viele Eltern, deren Kinder nicht studieren sollen, veranlassen, ihre Kinder solchen Anstalten zuzuführen. Es dürfte sich auch empfehlen, die Zahl der Freistellen in den Mittelschulen größer zu machen als in den höheren Schulen, wo meines Erachtens tatsächlich eine Verringerung am Platze wäre. Wir haben in Hessen 5 %. Der Satz von 25 % Freistellen, den kürzlich die Stadt Schöneberg bei Berlin für ihre neue Mittelschule festgesetzt hat, erscheint mir viel zu hoch. Auch bei weitgehender sozialer Rücksichtnahme würden 10 % genügen und die Städte nicht allzusehr belasten. Ein erfreulicher und für die Schule sicher förderlicher Beschluß ist der, 'die Mittelschulen nur hinreichend begabten Schülern dauernd zugänglich sein zu lassen', damit wirklich Begabten der Platz nicht versperrt wird. 'Schüler, die wegen Unfähigkeit sitzen bleiben und Begabten den Platz und die Gelegenheit zur Ausbildung fortnehmen, sollen aus der Schule entlassen werden', so hat der Schöneberger Magistrat bestimmt. Das ist zur Nachahmung zu empfehlen.

An den Mittelschulen in Preußen sind die Lehrkräfte in den Unterklassen Volksschullehrer ohne Mittelschullehrerprüfung, in den Mittel- und Oberklassen solche mit Mittelschullehrerprüfung oder akademisch gebildete Lehrer; die Leiter sind Rektoren, für die man in Preußen ein bestimmtes Examen hat. Diese Anstalten kommen also wesentlich billiger und machen so für die Städte, eventuell den Staat eine ansehnliche Ersparnis aus. In vielen preußischen Großstädten gibt es schon jetzt zwei bis drei Mittelschulen, die nach Aussagen von Schulmännern, staatlichen und städtischen Verwaltungsbeamten und Parlamentariern für den Mittelstand eine tüchtige Schulbildung gewähren. Selbst in Städten von

[1]) Cauer, Staat und Erziehung (1890) S. 14. 77; Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform (1906) S. 168 f. 232.

7000 bis 20000 Einwohnern befinden sich solche Schulen mit 200 bis 400 Schülern. Auch dies zeigt, wie stark die Ableitung vom Besuch der höheren Schulen ist oder sein könnte, für Elemente, die den Schulballast der letzteren bilden.

So wird die Mittelschule, allgemein verbreitet, zweckmäßig ausgestaltet und mit den nötigen Berechtigungen versehen, in hohem Maße dazu beitragen, die höhere Schule von jenem Ballast zu befreien, über den erfahrene Schulmänner seit Jahr und Tag begründete Klage führen. Das ist auch die Ansicht von Männern wie Dr. Wingerath, v. Dewitz, Dr. Schnell, Prof. Dr. Eickhoff M. d. R. u. a. Es ist meines Erachtens dringend anzuraten, auch in unserem Hessenlande wie in ganz Deutschland mit der Errichtung von Mittelschulen vorzugehen, ihnen die Berechtigungen für staatliche und städtische mittlere Beamtenstellungen zu verleihen und daran zu arbeiten, daß die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst von den Schülern der Mittelschulen auch bei Erlernung von nur einer Fremdsprache erreicht werden kann. Die Mittelschule ist aber in ihrer äußeren und inneren Organisation vollständig getrennt von den höheren Schulen zu schaffen und zu erhalten. Lehrstoff und Lehrmethode dürfen sich nur nach den praktischen Bedürfnissen richten, für welche die Mittelschule errichtet ist. Die Mittelschule soll nicht eine Vorstufe für die höheren Schulen sein, sondern eine eigene sich selbst genügende Schulgattung mit einer ganz bestimmten nur ihr zugewiesenen Aufgabe. Andernfalls wird der Zweck nicht erreicht. Die Schule wird wiederum mit der Zeit ihren wahren Zielen entfremdet und erleidet das Schicksal der einst für den gewerblichen Mittelstand geschaffenen Schulgebilde, wie wir es im XIX. Jahrh. gesehen haben.

Vielleicht wäre die Umwandlung der einen oder anderen höheren Schule in eine Mittelschule ins Auge zu fassen, um einerseits nicht allzusehr zum Besuch der höheren Schulen und zum Studium anzureizen, andererseits der großen Masse der städtischen Mittelstandsbevölkerung Rechnung zu tragen. Nur durch positive Ablenkung des ungeeigneten Stromes können unsere höheren Schulen von dem Ballast befreit werden, der sie innerlich niederhält. Dann sind auch die von Wilhelm Münch, Petzoldt u. a. vorgeschlagenen Sonderklassen für besonders Begabte nicht nötig. Die Vorteile der geforderten Neuerung werden nicht nur der höheren Schule zugute kommen, sondern sie werden auch wirtschaftlicher, sozialer und finanzieller Art sein.

Auch innerhalb der bestehenden Schulkörper kann einiges geschehen.

1. Ich denke an den erwähnten Vorschlag von Dr. Wingerath, v. Dewitz u. a., die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligendienst an den Vollanstalten erst später als jetzt zu erteilen.

2. Bei der Aufnahme dürfte oft strenger verfahren werden, sowohl bei der Versetzung aus der obersten Vorschulklasse als namentlich auch bei den Aufnahmeprüfungen, bei denen nur in den Fällen sofort definitive Aufnahme erfolgen soll, wo die Anforderungen der Schule völlig erfüllt sind.

3. Auch die Versetzungen müssen in Rücksicht auf die großen Schülermassen streng gehandhabt werden. Wenn dabei auch nicht rigoros verfahren

werden soll, so darf doch namentlich bei Verhältnissen wie den gegenwärtigen keine Rücksicht auf einen etwa hohen Prozentsatz der Nichtzuversetzenden genommen werden.

4. Die freudig begrüßte Bestimmung unserer Schulabteilung, daß bei zweimaligem Sitzenbleiben in einer Klasse eine Abschiebung durch die Schule erfolgen kann, dürfte vielleicht noch schärfer zu fassen sein, etwa so, daß nur unter besonderen Umständen (längerer Krankheit oder dergl.) ein Verbleiben solcher Schüler ermöglicht ist.

5. Es dürfte sich auch empfehlen zu bestimmen, daß bei dreimaligem Zurückbleiben eines Schülers innerhalb einer bestimmten Anzahl von Klassen der Ausschluß erfolgt. Die bayrische Bestimmung, wonach schon bei zweimaligem Sitzenbleiben in der Schule Ausschluß stattfindet, halte ich für zu rigoros, falls sie nicht geradezu zu milder Versetzung führt. Je nachdem.

6. Das jetzige Stipendienwesen scheint mir gleichfalls reformbedürftig. Stipendien sollten nur wirklich gut begabten Schülern gewährt werden, also in den Unterklassen etwa nur bei Gesamtnote 1 und 2 in den Leistungen, in den Mittelklassen nur ausnahmsweise noch bei 3, in den Oberklassen nicht bei einer Gesamtnote unter 3. Das so ersparte Geld wäre vielleicht besser für reichlichere Unterstützung hervorragend begabter Schüler zu verwenden.

Wie die vorstehende Statistik über das Wachstum der Universitäten im Reich und in Hessen gezeigt hat und wie die Überfüllung in fast allen akademischen Berufen in mitunter geradezu erschreckendem Maße lehrt, ist es dringend nötig, für Abhilfe zu sorgen. Da aber die Hochschulen die Abiturienten der höheren Schulen aufnehmen müssen, liegt für sie der Schwerpunkt der Reform in der des höheren Schulwesens. Doch kann auch die Universität einiges tun.

1. Es wäre meines Erachtens eine zeitweilige Beschränkung der Zahl der Studierenden für einzelne Fakultäten oder Zweige derselben ins Auge zu fassen, aber vorausschauend, nicht erst, wenn die jungen Leute darin sind.

2. Rechtzeitige, wiederholte und in alle Kreise dringende Warnungen vor bestimmten Studien.

3. Reform des Stipendienwesens in dem Sinne wie bei den höheren Schulen.

4. Ein Zurückweisen von Inhabern geringerer Reifezeugnisse, ähnlich wie dies in Frankreich in gewissen Instituten durch Concours-Examina geschieht, scheint mir nicht tunlich, da die Zeugnisse der verschiedenen Anstalten doch niemals vollständig gleichwertig sein werden; es könnte aber vielleicht angedroht werden, daß bei geringwertigen Zeugnissen ein längeres Studium für die Zulassung zur Fakultätsprüfung verlangt werden kann.

Wie oben gesagt, wird sich kein Allheilmittel finden, das allein imstande wäre, die besprochenen Übelstände zu beseitigen. Es dürfte indessen durch Zusammenwirken der verschiedenen vorgeschlagenen Reformen möglich sein, im Interesse der höheren Schulen, der sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse und der Staats- und Gemeindefinanzen eine gründliche Besserung zu erzielen.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Karl Friedrich von Klödens Jugenderinnerungen. Nach der ersten von Max Jähns besorgten Ausgabe neu bearbeitet von Karl Koetschau. Leipzig, Inselverlag 1911. 496 S. 3 Mk.

Als Max Jähns im Jahre 1874 zum ersten Male seines Großvaters Karl Friedrich von Klöden Jugenderinnerungen in den Druck gab, sagte er, die Jugenderinnerungen von W. von Kügelgen hätten ihn zu der Herausgabe dieser Denkwürdigkeiten bestimmt. Das begreift man. In beiden Büchern schildern tüchtige Männer die Entwicklung ihrer Jugend, die bei beiden in die große Zeit um 1800 fällt; beide führen uns vorzugsweise das Familien- und das soziale Leben ihrer Zeit in getreuer, liebenswürdiger Kleinmalerei vor Augen, während die meisten Memoirenschreiber mehr Wert auf die Darstellung politischer Verhältnisse legen. Welch ein gewaltiger Unterschied aber in den Lebensgängen der Verfasser! Bei Kügelgen die ungestörte, von vielen Seiten liebevoll geförderte Entwicklung des wohlbehüteten Sprößlings einer in behaglichen Umständen lebenden Künstlerfamilie, nur hin und wieder mal in ihrem ruhigen Verlaufe durch die politischen Umwälzungen bedroht; bei Klöden das mühevolle, unausgesetzte Ringen und Streben eines jungen Menschen, der sich aus kleinsten, ärmlichsten Verhältnissen durch stete Selbstzucht und nie rastende Tätigkeit zu einer angesehenen Lebensstellung emporarbeitet. Musen und Grazien haben nicht an seiner Wiege gestanden; nichts Geniales finden wir bei ihm, auch nicht in der Art seiner schmucklosen, oft auch trockenen Erzählung. Ernsthafte Lebensauffassung aber, treueste Pflichterfüllung, unablässiges Streben nach dem Edlen und Hohen sind ihm von seiner tüchtigen, achtungswerten Mutter aufgeerbt worden. Mit der ungeschminkten Treue einer photographischen Platte nimmt er alles, was ihm begegnet, in sich auf, sein stets reger Geist interessiert sich für alles, und so gibt er uns viel Kleines, auch Kleinliches; aber das Ganze wirkt um so überzeugender und eindringlicher, besonders auch als ein Lebensbild aus jenen unteren Volksschichten, über die wir selten Biographien erhalten. Wir lernen mit ihm das Elend einer Unteroffizierfamilie unter Friedrich Wilhelm II., die Armseligkeit ländlichen Schulwesens kennen; mit Rührung lesen wir z. B., wie der Achtjährige eine ganze Nacht nicht schlafen kann vor Freude über den ersten Bleistift, den er zu Weihnachten bekommen hat; wir bewundern seine Energie, mit der er als viel ausgenutzter Goldschmiedslehrling noch Zeit findet, sich im Zeichnen und Gravieren auszubilden und auf eigene Faust etwas Latein zu lernen; als Handwerksgeselle und Familienvater hört er Chemie und Physik, besteht die Reifeprüfung und studiert Theologie. Dann verschafft er sich Geltung als Kartenzeichner, wird Lehrer an der Plamannschen Erziehungsanstalt in Berlin, bald Leiter des Lehrerseminars in Potsdam und schließt seine Darlegung mit seiner Berufung als Direktor der ersten Gewerbeschule in Berlin, in deren Ausgestaltung er dann noch lange Jahre segensvoll gewirkt hat. Keiner der vielen Erfolge seines vielseitigen Strebens ist ihm leicht geworden; und wenn wir am Schlusse der Vorführung dieser ereignisreichen, in eine politisch bedeutungsvolle Periode fallenden Lebensentwicklung uns mit Recht freuen, daß wir in den 100 Jahren, die uns von jener Zeit trennen, große Fortschritte in Kultur und Leben gemacht haben, daß sich heute dem Emporstreben auch des Geringsten nicht mehr so zahllose, lästige Hemmungen entgegenstel-

len, so erkennen wir auch, daß diese Besserung nur eine Frucht jener altpreußisch tüchtigen Arbeit und unausgesetzten Strebens gewesen ist. In diesem Sinne verdienen Klödens Jugenderinnerungen auch (und da liegt der Idylle Kügelgens gegenüber ihr größerer pädagogischer Wert) als Lektüre für unsere Jugend empfohlen zu werden. Denn außer vielem Wertvollen wird sie in diesem Buche einen edlen deutschen Knaben, Jüngling und Mann kennen lernen, der allen als anziehendes Vorbild opferfreudigster Arbeit und begeisterten Strebens zu allem Hohen und Guten dienen kann. FRANZ HÖLSCHER.

JULIUS LEISCHING, ARCHITEKT UND DIREKTOR DES ERZHERZOG RAINER-MUSEUMS IN BRÜNN: DIE WEGE DER KUNST. MIT 133 ABBILDUNGEN UND 1 FARBENTAFEL. Leipzig-Wien, Freytag-Tempsky 1911. 148 S. Geb. 4 Mk.

Der Lehrerschaft, aus deren Kreisen ihm der Wunsch nach einem solchen Buche ausgesprochen sei, widmet der Verfasser diese gedrängte Übersicht über die Wege, welche die Kunst in ihrer Entwicklung von den ersten Anfängen bis zur allerjüngsten Gegenwart hin eingeschlagen hat. Wenn er als einziges Verdienst für sich in Anspruch nimmt, daß er die Kunstschätze Österreichs mehr berücksichtigt habe, als es in ähnlichen Handbüchern geschehen sei, so ist das gern als ein Vorzug anzuerkennen, ja in dieser Beziehung hätte er ohne Schaden leicht noch etwas weiter gehen dürfen und die herrlichen Burgen im Donaulande, die trotzigen Kirchenkastelle in Siebenbürgen erwähnen und eine der schönen Bauten in Prag oder Kuttenberg abbilden können. Ein weiteres und größeres Verdienst ist, daß Leisching bei seiner Darstellung immer danach strebt, die Kunstübung aus den Bedürfnissen, Anschauungen und dem verwendbaren Material zu erklären. Am besten ist die gedrängte Darstellung der Entwicklung gelungen, welche die Baukunst in den verschiedenen Zeiten eingeschlagen hat. Man fühlt, daß der Verfasser hier zu Hause ist. So wenn er in knappen Umrissen die Pyramiden, die Säulen und Tempelanlagen in Ägypten oder die Terrassenbauten in Babylonien und Assyrien schildert und dabei die technischen Ausdrücke erläutert, die dem Besucher in Museen oft als Rätsel entgegentreten. Ebenso ist recht anschaulich geschildert, wie sich die kirchliche Baukunst von der altchristlichen bis zur gotischen Zeit entwickelt hat, und in die Schilderung sind an den geeigneten Stellen die Bezeichnungen eingeschoben, für deren Erklärung viele Leser dankbar sein werden, die schnell einen Aufschluß wünschen, wie z. B. über Fialen, Riesen, Krabben, Wimperge, Triforien u. a. Ferner scheint es mir ein besonderes Verdienst dieses Buches, daß der Verfasser in übersichtlicher Knappheit das weite Gebiet des Kunstgewerbes darstellt und dabei das Bedürfnis weiter Leserkreise nach einer schnellen Orientierung berücksichtigt.

Weniger gelungen sind die Abschnitte, in denen die Entwicklung und Bedeutung der großen Werke der Bildnerei und Malerei dargestellt werden. Der Wert dieser Werke hängt durchaus nicht bloß von der Technik, sondern mindestens ebenso vom Gehalt ab. Hier kann man dem Verfasser den Vorwurf einer gewissen Oberflächlichkeit nicht ersparen. So wird S. 32 die Realistik in den Bildnissen der Römer damit erklärt, daß 'die großen Feldherrn, die Staatsmänner, die Kaiser realistischer Darstellung bedurft hätten, um der Gegenwart und Nachwelt Idole der Verehrung zu bieten'. Das Umgekehrte ist richtig. Der Geist nüchterner scharfer Beobachtung hatte die römischen Künstler zur Realistik geführt. Für die zur Verehrung bestimmten Darstellungen der Kaiser — andere kamen überhaupt nicht in Betracht — lehnten sich die Künstler gern an griechische Göttertypen an. Vgl. Urlichs (Denkmäler griech. u. röm. Skulptur. Handausgabe. Münster, 1898. S. 147: Nerva nach dem Vorbilde des thronenden Zeus; daneben wäre hinzuweisen auf Nero als Sonnengott, auf die Juno Ludovisi). Seltsam und ganz unzureichend sind Raffael und Michel Angelo S. 85—86 behandelt, dessen 'jüngstes Gericht die donnernde Vernichtung aller Sünde und Widerstände darstellt, an denen sich seine Seele wund gerieben hatte'.

Mit der Auswahl der wichtigsten Werke, die am Schluß eines jeden Abschnittes zusammengestellt werden, kann man im ganzen einverstanden sein. Aber unter den

Werken der Renaissance hätte S. 90—91 nicht Fra Bartolomeos Grablegung, bei Velasquez nicht Innozenz X. und sein Selbstbildnis, unter den Malern des angehenden XIX. Jahrh. nicht Runge, Blechen, Oldach, unter denen der sogenannten Empirezeit nicht Goethes Freund Tischbein fehlen dürfen. Es ist ein Irrtum, wenn S. 131 gesagt wird: 'daß auch das Flachland künstlerische Stimmungen bietet, galt damals (zur Zeit der Romantik des XIX. Jahrh.) für ausgeschlossen'. K. Friedrich mit seinen Landschaften der norddeutschen Ebene ist übersehen. Völlig unzureichend ist es, wenn S. 128 behauptet wird, Lessing habe 'in seinem Laokoon die Regeln der hellenischen Plastik entwickelt'.

Leider fehlt es nicht an Flüchtigkeiten in den Angaben, so wenn Papst Julius II. (1505 statt 1503) als Medici (S. 79 u. 86) hingeführt, oder wenn Ludwig XVI. 1799 eingerichtet wird. Bedenklicher ist, daß die Sorgfalt im Ausdruck oft überraschend gering ist. So wenn Leisching am Schluß des Vorwortes an die sehr richtige Mahnung: 'Wir sollten vor allem unsere eigene Zeit verstehen lernen' den Satz anschließt: 'Wie sich ihre (der Gegenwart) Wünsche regten und zu vielfältiger Erfüllung drängten, ist das vorläufige Endziel dieses Buches'. S. 121 heißt es: 'Paris erhält 1648 seine Academie royale und gründet 1666 als Filiale in Rom die Academie de France'. 'Hodlers Stil (S. 137) ist nur für die Fernbetrachtung bestimmt und kann nicht als Rahmenbild dienen'. Ähnliche Mängel S. 52. 70. 76. 93. 96.

Mit Rücksicht auf den billigen Preis darf man mit den zuweilen etwas kleinen, aber fast immer scharfen Abbildungen zufrieden sein. Wenn in dieser Auswahl die Kunst des Donaustaates in der Zahl und Güte der Darstellungen bevorzugt wird, so ist das durchaus verständlich. Im übrigen sollte man erwarten, daß in einer solchen populären Darstellung nur Bilder von Kunstwerken gebracht würden, die in der Entwicklung eine entscheidende Bedeutung gewonnen hätten. Das kann man schwerlich von del Sartos Beweinung (S. 83) und Correggios Io (S. 92) sagen.

Wer schnell eine vorläufige Auskunft über Kunstwerke und ihren Zusammenhang mit der Entwicklung der Kunst, wer über vielgebrauchte Ausdrücke sich unterrichten will, der wird das Buch gern und nicht ohne Nutzen aufschlagen, besonders wenn er es nicht ohne eine gewisse Kritik liest.

Fritz Graef.

DIE ERSTAUSGABE DER COLLOQUIORUM PUERILIUM FORMULAE VON SEBALDUS HEYDEN

Dieses kleine, für die Renaissancepädagogik höchst wichtige, Werk des berühmten Nürnberger Schulmannes, Musikers und Liederdichters ist in ca. 40 Auflagen erschienen, vgl. A. Böhmer, Die lat. Schülergespräche der Humanisten in Texten u. Forschungen z. Gesch. d. Erziehung usw. I 2, N. Jahrb. f. kl. Philol. u. Päd. 1899 S. 132 Anm. 7, 1904 S. 278. 284 Anm. 1 und die Einleitung zum Neudr. der ungarischen Übersetzung desselben nach der Ausgabe Crac. Vietor 1531 in Guermeki beszélgetéseinek (S. Heyden) latin-magyar szövege 1531—böl. D[r] Dézsi Lajos Budapest 1897, ältere Literatur ebd.

Böhmer gibt als Entstehungszeit dieser Schrift das Jahr 1528 an, in diesem wurde es auch bei Beck in Straßburg gedruckt. 1 Exemplar dieser Ausgabe in der Bibliothek des Germ. Museums, Nürnberg. Es ist mir aber eine ältere Ausgabe 1527 Crac. Vietor bekannt, von der sich ein Exemplar auf der Stadtbibliothek in Danzig befindet, eins in der Hofbibliothek zu St. Petersburg, vgl. Estreicher, Polnische Bibliographie XVIII 171, der kein Exemplar dieses seltenen Druckes nachweisen konnte, und Literarische Berichte aus Ungarn 1880 S. 415. Dieser ist schon um eine polnische und ungarische Übersetzung vermehrt und bezeichnet sich am Titelblatte als Formulae iam denuo Germanico Polonico ac Vngarico ideomate illustrate. Wir haben deswegen einen früheren, verloren gegangenen Druck vom Jahre 1526 (?) vielleicht ebd. anzunehmen, der erst auf die deutsch-lateinische ed. prin. zurückzuführen ist. Diese wäre in die Jahre 1524/5 zu setzen, wofür auch der Umstand sprechen kann, daß Heyden 1524 zum Rektor an der Sebaldusschule in Nürnberg gewählt wurde und sein

Buch für die Schüler derselben bestimmt war. Die Erstausgabe unseres Werkes, vielleicht o. J. erschienen, teilt also das Schicksal anderer humanistischer Schülergespräche z. B. Zovitius', L. Vives', deren edd. princ. verschollen sind.

Ich lasse nun die Beschreibung der neuen Ausgabe folgen: 1527. Cracouiae, Hieronymus Vietor. 4⁰. Schriftspieg. 12 cm Höhe. 1.ʳ PVERILIV | COLLOQVIORVM Formulae pro primis Tyronibus | per Sebaldum Heyden ex Comi- | corum campo hinc inde collecte | iam denuo Germanico Po- | lonico ac Vngarico | ideomate illustrate. | SEBALD. HEYD. AD | (italique.) Nasutum Lectorem. Consultum pueris uolumus Nasute ualeto. | Queritur his fructus, gloria nulla mihi. | 1.ᵛ Generosae indolis ac optime spei puero Iodoco Decio praestantiss. Domini Iodoci Ludouici Decij filiolo. M. Anshelmus Ephorinus. S. D. 2.ʳ Salutatio Matutina. Dialogus. I. fol. 38ʳ. FINIS. 38.ᵛ Joannis Sylvestris Pannonij ad Michaelem Gezthi puerum bonae spei Decastichon. Folgt das Gedicht, unten: Cracouiae apud Hieronymum Vietorem Anno M.D.XXVII. Mense Augusto. Cum gratia & priuilegio. Zusammen 38 Bll. mit A—J, der letzte Bogen 12 Seiten J—Jiiij signiert. Keine Bll.-Zahlen und Kustoden. Druck sorgfältig. Typen: Fraktur für den polnischen und ungarischen Text, Antiqua für Kapitelüberschriften und Personennamen, Italique für den lat. Text. Mehrere Wasserzeichen: fol. 9—12, 36 oberer Rand nur Teile, fol. 17, 25, 29 Stierkopf, 18, 26, 30 Stern mit Einhorn. Das Exemplar auf der Stadtbibliothek in Danzig, zusammengebunden mit: 1. Epitome dictionarii... alt. ed. a. G. Kilio, Islebiae 1604, 2. Vocabulariolus ... auct. G. Kilio. ebd. 1604. 3. Nova Methodus docendi per N. Cleuardum. Francof. Bassaeus 1576. 4. Rudimenta grammatices Ch. Hegendorphini Crac. Vietor 1527. 5. Heyden. 6. Hadriani Iunii Medici Nomenclator. Coloniae Horst 1588. Beim Einbinden ins Schweinsleder stark beschnitten. In dorso von alter Hand: Grammaticalia, die Sign. auf einem weißen Schildchen, von dem nur die Hälfte geblieben ist: 04, unten die neue Sign. der Danziger Stadtbibl.: IX. F. o. 97.

Josef Fritz.

EIN SCHULZEUGNIS FRANZ BUECHELERS

Im Archiv des Königlichen Gymnasiums zu Essen liegt das Abgangszeugnis Franz Buechelers, das ich hier ohne die gebrauchten Abkürzungen wiedergebe.

'Franz Buecheler, Sohn des Herrn Friedensrichters Buecheler in Goch, katholischer Confession, wurde im Herbste 1848 in die Untersekunda des hiesigen Gymnasiums aufgenommen und war bis zum Herbste 49 Schüler dieser Klasse. Sein Betragen während dieser Zeit war stets ordentlich und hat er durch gleichmäßigen, lobenswerthen Fleiß und glückliche Anlagen in sämtlichen Unterrichtsgegenständen erfreuliche Fortschritte gemacht, sodaß er am Schlusse des Schuljahres zum unbedingten Aufsteigen nach Obersekunda für reif erachtet wurde.

Vorstehendes wird ihm bei seinem Abgange von der Anstalt hierdurch bezeugt mit dem Wunsche, daß er durch dieselben Eigenschaften, die ihn seinen bisherigen Lehrern wert gemacht, sich auch die Liebe seiner neuen Lehrer erwerben möge, denen er um so dringender empfohlen wird, als sein noch so zartes Alter eine besondere Berücksichtigung erheischt.

Essen den 12. Oktober 49

(gez.) Cadenbach.'

Unterzeichnet ist das Zeugnis von dem ersten Oberlehrer der Anstalt, dem Professor Cadenbach, der in der Klasse 8 von den 10 Stunden Latein gab und wohl auch ihr Ordinarius war. Der vortreffliche Lehrer, der ein Jahr nachher einem Rufe als alternierender Direktor des großherzoglich badischen Lyzeums in Heidelberg folgte, hatte den begabten Knaben offenbar in sein Herz geschlossen. Das verraten die den üblichen Kurialstil erfreulich durchbrechenden Schlußworte des Zeugnisses. Buecheler, geb. am 3. Juni 1837, war beim Eintritt in die Untersekunda erst $11^1/_3$ Jahre alt; nach nur einjährigem Besuch verließ er Essen und trat in das Clever Gymnasium ein. Es gibt Leute heutzutage, die den Mut zu der öffentlichen Behauptung haben, aus einem Musterschüler würde in der Regel nichts Rechtes. Zu den Zahllosen, die das widerlegen, gehört auch Buecheler.

Max Siebourg.

Schriften der Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1911. — I. Paul Rühlmann, Die Idee der staatsbürgerlichen Erziehung in der Schweiz. 70 S. 1 Mk. II. Christen Gröndahl, Staatsbürgerliche Erziehung in Dänemark. 49 S. 0,60 Mk. III. Paul Osswald, Die staatsbürgerliche Erziehung in den Niederlanden. 46 S. 0,60 Mk. [1])

Die Vereinigung hat beschlossen, in fortlaufender Reihe Schriften herauszugeben, deren Verbreitung der staatsbürgerlichen Bildung im deutschen Volke dienen soll. Den Anfang machen sehr passenderweise Darstellungen dessen, was in dieser Richtung anderwärts bereits geschieht, zunächst in den drei kleinen Nachbarstaaten, deren Bevölkerung uns großenteils durch Blutsverwandtschaft und Sprachverwandtschaft nahesteht. Die Verfasser haben die Einrichtungen an Ort und Stelle kennen gelernt und schildern anschaulich den Betrieb von Vorlesungen, Unterricht, Prüfungen. In der Schweiz ist ein Hauptmittel, den Bildungsstand im ganzen und besonders das Wissen in 'Vaterlandskunde' zu heben, die im Jahre 1874 eingeführte 'Rekrutenprüfung', von der uns hier ein Beispiel in seinem ganzen Verlaufe vorgeführt wird. In Dänemark interessiert vor allem die Wirksamkeit der Volkshochschulen, einer Schöpfung des Geistlichen und Schriftstellers Grundtvig, die infolge eines sehr natürlichen Wettbewerbes auch im nördlichen Teile von Schleswig-Holstein sich einzubürgern beginnen. Am unmittelbarsten zum Vergleich mit unsern Verhältnissen fordert das Schulwesen der Niederlande auf, wo seit 1863 staatsbürgerlicher Unterricht erteilt wird, doch an den Gymnasien seit 1878 nicht mehr, weil es in dem ohnehin stark gefüllten Lehrplan an Platz und Zeit dafür mangelte. Das Genauere überall bei den sachkundigen Verfassern nachzulesen kann durchaus empfohlen werden.

Alle drei warnen ausdrücklich davor, die fremden Einrichtungen ohne weiteres nach Deutschland übertragen zu wollen (I 69; II 47; III 40); doch auch darin stimmen sie überein, daß sie selber dieser Warnung nicht ganz treu geblieben sind. Das äußert sich, der verschiedenen Natur der besprochenen Völker und Staaten entsprechend, in verschiedenen Richtungen.

In der Schweiz hat der demokratische Gedanke Großes geschaffen; er liegt natürlich auch dem dortigen Schulwesen zugrunde: und daß dieses gut und tüchtig sein muß, wird auch, wer es im einzelnen nicht kennt, um der Menschen willen vermuten, die ihm ihre Ausrüstung fürs Leben verdanken. Jene Mischung von bürgerlicher Schlichtheit mit innerlicher, oft überraschend vielseitiger Geistesbildung hat für uns Norddeutsche etwas Beschämendes. Durch die Bewunderung solcher Volkskraft ist nun Rühlmann zu dem Gedanken geführt oder in ihm bestärkt worden, der ja neuerdings ohnehin wieder vielfach gehegt und vertreten wird, wir müßten auch in Deutschland künftig eine einheitliche Schule haben, in welcher die Beschäftigung mit nationaler Sprache, Kultur und Geschichte für alle die Grundlage ausmachen, 'dagegen die Einführung in die Kulturwelt der Alten oder die unserer westlichen Nachbarn einerseits, ebenso die geistige Schulung durch die Mathematik' nur als 'Begleitmotive', nicht in zu frühem Alter, hinzukommen würden. Ein schöner Klang, aber ein Sirenenlied, von dem gebannt zu werden wir uns hüten wollen. Das Verhängnis für die schulpolitische Entwicklung des XIX. Jahrh. war ja gerade, daß man solchem Ideal nachjagte. Damals wurde es zu hoch gegriffen; jetzt würde man umgekehrt den Maßstab von den Schwachen hernehmen: die schlimmen Folgen wären sicherlich nicht geringer. Wozu haben denn frühere Geschlechter ihre Fehler gemacht, wenn wir nicht von ihnen lernen wollen, diese wenigstens zu vermeiden?

Die besonderen Bedürfnisse der höheren Schulen faßt Oßwald ins Auge, ohne ihnen doch ganz gerecht zu werden. Er hat mit klarem Bewußtsein die Frage erwogen, um die sich hier in der Tat alles dreht, 'ob systematischer Unterricht oder Unterrichtsprinzip', und entscheidet sich auch an den höheren Schulen für ersteren. Die

[1]) Seit diese Anzeige niedergeschrieben wurde, sind ein paar weitere Hefte aus den Schriften der Vereinigung erschienen, auf die wir später zurückzukommen gedenken.

schon erwähnte Tatsache, daß an den holländischen Gymnasien ein staatsbürgerlicher Unterricht, der früher bestand, wegen Überfüllung des Lehrplanes wieder abgeschafft worden ist, macht ihn nicht irre: wenn damals das noch neue Fach den klassischen Sprachen weichen mußte, so sollen umgekehrt jetzt sie ihm Raum geben, damit in Ober- und Unterprima im ganzen neun Stunden wöchentlich auf Bürgerkunde und Geschichte verwendet werden können (S. 34). Daß wir solchen Gedanken *a limine* abweisen müssen, ergibt sich aus unsern pädagogischen Grundanschauungen, auf die wir uns hier nur kurz berufen können. *Multa* gibt es in unsern höheren Schulen schon längst genug; *multum* ist es, was überall not tut: Vertiefung und Durchdringung eines äußerlich vereinfachten Stoffes nach immer neuen Gesichtspunkten, für deren Zahl und Mannigfaltigkeit keine Grenze gesetzt zu werden braucht. Oßwald will in der fremdsprachlichen Lektüre vor allem den ästhetischen Gesichtspunkt festgehalten wissen (S. 30), und so ist er freilich genötigt, die Bürgerkunde als neuen Gegenstand einzuführen, da hier 'große und umfassende Stoffgebiete' behandelt werden müßten (S. 37). Durchweg überschätzt er, wie mir scheint, die stoffliche Seite, wozu es denn stimmt, daß er der 'Gefahr subjektiven Unterrichts' einen besonderen Abschnitt gewidmet hat. Nichts Besseres kann es doch für die Jugend geben, als von der starken Subjektivität eines gescheiten und mitteilsamen Lehrers ergriffen zu werden. Tritt diese in der Würdigung eines Ereignisses, eines großen Mannes, eines politischen Problemes der Vergangenheit hervor, so liegt darin auch gar keine Gefahr; die Anregung zu dieser ganzen Betrachtungsweise, die den Staat und seine Aufgaben zum Ziele nimmt, bleibt die Hauptsache. Ganz anders, wenn die Politik selber, die gegenwärtige, als 'Fach' im Lehrplan ihren Platz hätte.

Die peinlichen Schwierigkeiten, die damit heraufbeschworen werden würden, nicht gering zu achten, mahnt uns auch, ohne es zu wollen, das letzte der drei hier besprochenen Hefte. Gröndahls Gedanken sind auf dem Boden erwachsen, auf dem Deutschtum und Dänentum miteinander ringen: das fühlt man überall durch. Daß ihm als letzte Grundlage politischer Bildung die patriotische Gesinnung sich darstellt, ist natürlich und recht; aber unwillkürlich geht er weiter und sieht in der Erzeugung solcher Gesinnung eine Aufgabe, ja die eigentliche Aufgabe des Unterrichts in der Schule (S. 5). Er verlangt geradezu: 'Unterweisung in Vaterlandsliebe' (S. 45). Wozu würde das wohl führen? bei der Verschiedenheit und feindlichen Getrenntheit dessen, was in Deutschland die einzelnen Parteien sich unter Vaterlandsliebe denken! 'Männern, die sich öffentlich als Sozialdemokraten betätigen, kann der Staat keine Kinder zur Erziehung anvertrauen': so erklärt der Verfasser (S. 46) und wird schwerlich Widerspruch finden. Aber zu den charakteristischen Zügen des Hochstandes politischer Erziehung in Holland und der Schweiz scheint gerade dies zu gehören, daß Lehrer (ebenso wie Pfarrer, Richter usw.), die sich zu jener Partei bekennen, ruhig geduldet werden. Für die Eidgenossenschaft begründet dies Rühlmann damit, daß 'der Fonds der schweizerischen Vaterlandsliebe und des klaren Staatsgefühls noch zu groß sei, als daß man schon Befürchtungen für den Staatsbestand haben müßte' (S. 38); in den Niederlanden hat der deutsche Besucher selbst beobachtet, wie ein sozialdemokratischer Lehrer 'mit der größten Objektivität die Gründe für und gegen den Sozialismus erörterte, ohne auch nur im geringsten irgendeine Entscheidung durchblicken zu lassen' (S. 40). Ob in solchem Urteil nicht doch etwas zu viel Optimismus mitspricht, mag unerörtert bleiben. Jedenfalls bestehen in beiden Ländern ganz andere Verhältnisse und Anschauungen als bei uns; was dort möglich ist, braucht nicht auch hier möglich zu sein, wo zu dem einen politischen Gegensatz und zu anderen nicht viel weniger scharfen noch die konfessionelle Spannung hinzukommt. So wird man sich bescheiden müssen: solange wir den großen Mann oder das große Schicksal noch nicht erlebt haben, die uns, über alle Parteischranken hinweg, zu dem Gemeinsinn erziehen könnten, in dem andere Nationen uns voraus sind, so lange müssen wir in der Zulassung politischer Fragen in den Unterricht mehr

als andere Zurückhaltung üben. Denn die Hoffnung sollte doch keiner im Ernst hegen, daß es eben von hier aus gelingen werde, die innere Einheit zu schaffen. Der Versuch dazu würde nur die Folge haben, daß die Vertreter der verschiedensten Ansichten sich unablässig um die Schule streiten würden, um in ihr und durch sie Einfluß zu erlangen.

Es ist ein alter Irrtum, dem leider unter den Männern, die den Lehrberuf ausüben, oft gerade die Tüchtigsten und Eifrigsten verfallen, daß zu einer Besserung der Welt und der Menschen so gut wie alles durch die Schule geleistet werden solle. Dies führt auf der einen Seite — oder hat geführt — zu einem unerträglichen Vielerlei des Dargebotenen; auf der andern Seite wird dadurch in den Schülern die kindliche Zuversicht erzeugt, daß für alles, was man im Leben brauche, die Schule schon gesorgt haben werde. Ein aus Sachsen stammender Gürtlergeselle wurde in Zürich bei der Rekrutenprüfung nach den Ursachen des Krieges von 1870 gefragt und antwortete in herausforderndem Tone: 'Das haben wir nicht gehabt.' Rühlmann erzählt dies mit berechtigtem Unwillen (S. 61) und bemerkt nicht, wie er selber Vorschläge macht, die solcher unerfreulichen Gesinnung, deren Kern doch die Unselbständigkeit ist, weitere Nahrung versprechen. 'Unseren Turnvereinen, vielleicht auch unserem Schützenwesen ein klar erkennbares Ziel für seine Jugendorganisation zu geben' bezeichnet er als eine Aufgabe des Staates; 'der Staat muß das Turnwesen zur Reichssache machen, er muß auf die Turnvereine die Hand legen, nicht im Tone des reglementierenden Polizeibeamten, sondern unter dem Gesichtspunkt des Staatserziehers' (S. 69 f.). Gut gemeint ist das alles, ohne jeden Zweifel. Aber die Vorschläge selber beruhen im Grunde auf dem Gedanken, daß im öffentlichen Leben das Heil von oben zu erwarten sei, während doch, wenn wir die Völker betrachten, die uns an politischer Reife überlegen sind, das Entscheidende darin liegt, daß dort jeder einzelne, mehr vom Bewußtsein eigener Verantwortung durchdrungen, mit einem Gefühl freier Verpflichtung und mit lebhafterem Wunsche nach selbständiger Mitarbeit an gemeinsamen Aufgaben dem Staate gegenübersteht. Diese Gesinnung gilt es bei uns zu stärken und zu wecken; und dazu kann das, was von Sitten und Einrichtungen fremder Nationen berichtet wird, gewiß viel helfen. Der Weg der Schlußfolgerung und Nutzanwendung aber wird etwas anders eingeschlagen werden müssen, als bisher wohl meistens geschieht.

Paul Cauer.

(2. Februar 1912)

ARBEITSSCHULE UND CHARAKTER

Von Friedrich Wilhelm Foerster

In der Diskussion über die Streitfrage: 'Arbeitsschule oder Lernschule' sind die moralpädagogischen Grundfragen bisher zu kurz gekommen. Darum hat man sich viele Argumente entgehen lassen, die gerade vom moralpädagogischen Standpunkte zugunsten der Arbeitsschule angeführt werden können; man hat aber auch gewisse Gefahren übersehen, die einer universellen Ausbildung des Charakters aus einer allzu einseitigen Verwirklichung der 'Arbeitsschule' erwachsen können. Um meine kritischen Bedenken vor jedem Mißverständnis zu sichern, betone ich zunächst, wie außerordentlich wichtig es in der Tat ist, daß das produktive Element des kindlichen Charakters durch unsere Schulpädagogik weit mehr in den Vordergrund gerückt werde. Die Großstadt mit ihrer hochentwickelten Lebenstechnik, ihren Massenwirkungen, ihren verwirrenden Eindrücken drängt selbst das temperamentvolle Kind nur zu leicht in eine bloß rezeptive, passive Haltung, oder in eine nervöse, sprunghafte Art des Reagierens; es lernt nicht, an der Hand ganz einfacher, klarer Beziehungen und Aufgaben aktiv ins Leben einzugreifen, es läßt sich stoßen und treiben — so, wie überhaupt inmitten einer großen Menschenmasse die Aktivität des einzelnen mehr ein Ergebnis der Massendynamik und ihrer zahllosen direkten und indirekten Einwirkungen wird. Der Mensch wird 'geschäftig' und nicht eigentlich aktiv; sein Tun ist dann im letzten Grunde doch nur Passivität, d. h. ein Nachgeben an die tausend Anregungen und Ansprüche, die von außen kommen. Darum ist die Großstadt eine eminente Gefahr für das Willensleben des Menschen. Die Vertreter der Arbeitsschule dürfen sich gerade auf diese Gefahr berufen. Sie dürfen auf die weittragende moralpädagogische Bedeutung einer geordneten Erziehung zur Produktivität hinweisen. Die Methoden der didaktischen Pädagogik haben auch auf die Entwicklung des Charakters einen weit größeren Einfluß, als man gewöhnlich annimmt. Verstehen wir unter Charakter die unbeirrte Seelenkraft, die gestaltend ins Leben dringt, statt daß der Mensch von außen her bestimmt wird, so ist es klar, daß die Übung in einer aktiven und produktiven Haltung gegenüber den verschiedenen Unterrichtsgegenständen von großer Bedeutung für die Charakterbildung ist, und daß die jahrelange Übung in bloß rezeptiver Haltung zweifellos eine Gefahr für die ganze Stellung des jungen Menschen gegenüber der Außenwelt ist.

Auf der andern Seite aber muß auch verhütet werden, daß die neue pädagogische Bewegung über das Ziel hinausschieße und an die Stelle der alten

Einseitigkeit nur eine neue Einseitigkeit setze. Es mag uns von vornherein vorsichtig machen, daß die neue Parole aus der großen amerikanischen Werkstättenzivilisation stammt, in welcher der Mensch ganz und gar zu einer Produktivmaschine zu werden droht, die nur noch das '*laborare*' und kein '*orare*' mehr kennt. Dieser Amerikanismus bedeutet eine verhängnisvolle Verengung des Charakterideals, eine entseelende Alleinherrschaft der aktiven Tugenden — es ist daher dringend zu wünschen, daß die große und wichtige Schulreform, die der Verwirklichung der 'Arbeitsschule' gewidmet ist, sich zuerst gründlich vom Amerikanismus reinige und sich einem universelleren Ideal der Seelenbildung unterstelle, bevor sie in die Praxis übertritt. Dies liegt um so näher, als heute in Amerika selber eine Gegenbewegung gegen die einseitige Verherrlichung des aktiv-produktiven Typus immer unverkennbarer Platz greift. Schon der Psychologe W. James kommentiert in seinen 'Talks to teachers' zustimmend die Beobachtung einiger Brahmanen, der amerikanische Gesichtsausdruck verrate, daß beim amerikanischen Menschen '*all reserves are engaged in action*'. Und Ralph W. Trine wird nicht müde, darauf hinzuweisen, daß die abendländische Kultur an ihrer Vergötterung der Arbeit zugrunde gehen werde, wenn sie nicht dem morgenländischen Prinzip der inneren Sammlung, dem Geist des '*orare*', der kontemplativen Tugend ihren Raum im Ganzen der menschlichen Bildung zurückzuerobern wisse. Ein großer amerikanischer Unternehmer behauptet in ähnlichem Sinne: '*We need seers and doers.*'

Zu der konsequenten Reinigung unserer Arbeitsschulbewegung von allem Amerikanismus würde es zunächst gehören, daß man die amerikanische Überspannung des Begriffs der Selbsttätigkeit und die ganze einseitige Betonung des aktiv-produktiven Elements in der Ausbildung des Menschen prinzipiell zurückweist. Wir brauchen das Nebeneinander der rezeptiven und der produktiven Haltung so notwendig wie das Einatmen und das Ausatmen. Und wenn der amerikanische Pädagoge darauf antworten wollte: 'Auch wir lehnen ja keineswegs das Rezipieren ab, wir wollen es nur durch steten Zusammenhang mit dem Produktiven beleben' — so wäre darauf zu sagen: Gewiß — aber eben die allzu eifrige Beziehung alles Lernens auf das Praktische, Produktive und Selbsttätige könnte uns das verlieren lassen, was der Römer *humanitas* nannte — die Vertiefung in die Dinge unabhängig von allen praktischen Zwecken. 'Aber', so würde hier wieder der amerikanische Pädagoge antworten, 'es handelt sich ja auch gar nicht um die sogenannten praktischen Zwecke, wir wollen ja nur die Aneignung des Lehrstoffs selber mehr mit produktivem Darstellen und Tun verbinden, ohne daß es sich dabei um die Richtung auf den praktischen Nutzen handelt'. Diese stärkere Anregung der produktiven Kräfte im Zögling haben wir selber oben vom moralpädagogischen Gesichtspunkte aus begrüßt; es gilt aber, einem allzu künstlichen und allzu einseitigen Hineintragen von produktiven Aufgaben und Beziehungen in den Unterricht vorzubeugen. Dies würde eben doch einer gewissen nervösen Ungeduld gegenüber aller theoretischen Vertiefung Vorschub leisten. Auch setzt die wirkliche Erweiterung unseres geistigen Lebens durch neue Erkenntnisse die intensive Übung in einer entschieden kontempla-

tiven und rezeptiven Seelenhaltung voraus; diese aber kann dort nicht gedeihen, wo die Selbsttätigkeit in einseitiger Weise in den Mittelpunkt der ganzen Schulung gesetzt wird. Schopenhauer sagt einmal, mit einem großen Kunstwerke müsse man verkehren wie mit einem Fürsten; man dürfe nicht zuerst selber reden, sondern müsse warten, bis man angeredet werde. Alles echte Rezipieren bedarf einer solchen demütig-religiösen Grundstimmung, die nicht durch produktive Vordringlichkeit und durch Übereifer in der Selbstätigkeit entwertet und gestört werden darf. Endlich ist noch zu bedenken, daß auch für die Entwicklung des Charakters jede einseitige Pflege des Elements der Selbsttätigkeit und der Produktivität auf Kosten der rezeptiven Stille und Selbstlosigkeit von verhängnisvoller Wirkung sein kann. Es entstehen dann jene 'Unausstehlichen', die niemals zuhören können, sondern immer nur selber reden wollen, Menschen, die nie zur Demut und zu rechter sozialer Kultur reifen, weil sie immer im Rausche ihrer eigenen Aktion befangen sind und gar keine Geduld haben, fremdes Leben mit tiefer rezeptiver Teilnahme in sich aufzunehmen. Solche Einseitigkeiten verhärten das Gemütsleben und bilden selbstherrliche Charaktere, oberflächliche Akteure, unbelehrbare Rechthaber. Und auch der Aktivität geht dann allmählich der innere Gehalt und die tiefe Inspiration verloren, die nur aus der Welt des '*orare*' kommen.

Wir sehen, wie wichtig auch für die richtige Lösung von pädagogischen Fragen, die scheinbar nur der Didaktik angehören, die Vertiefung in die letzten Zielfragen der Menschenerziehung ist.

DER BUND FÜR SCHULREFORM UND DER ERSTE VON IHM (IN DRESDEN) VERANSTALTETE KONGRESS

Von Edmund Neuendorff

Durch dreierlei zeichnet sich der vor zwei Jahren gegründete und heute über ganz Deutschland verbreitete Bund für Schulreform aus.

1. Er hat kein enges, festumrissenes Reformprogramm, sondern er erstrebt eine allgemeine gesunde Fortentwicklung auf pädagogischem Gebiete im Anschluß an die bestehenden Organisationen.
2. Sein Ziel ist nicht die Reform irgendeiner bestimmten Schulart, sondern die der gesamten Erziehung.
3. Er wendet sich nicht nur an Fachleute, also Lehrer und Erzieher von Beruf, sondern sucht seine Ziele durch gemeinsame Arbeit von Fachleuten und Laien zu erreichen.

Man muß zugeben, daß diese Merkmale, theoretisch betrachtet, ein sehr erfreuliches modernes Gepräge tragen. Die Arbeitsziele, die durch die ersten zwei Merkmale aufgestellt werden, zwingen alle Mitarbeiter, den Blick aus der Enge des Fachsystems auf das Ganze der Menschenentwicklung zu richten. Diesen Zwang muß jeder als Segen empfinden, der nachdenklich den Nutzen der Förderung äußerer Kultur durch endlose Arbeitsteilung gegen den Schaden abgewogen hat, der uns für die innere Kultur dadurch entstanden ist, daß wir mit Haut und Haaren Fachmenschen geworden sind, einseitige Fachmenschen in Lebensführung, Partei und Beruf. Die Arbeitsweise ferner, die durch das dritte Merkmal gekennzeichnet ist, kann vielleicht das Problem, das im Gegensatze Schule und Elternhaus steckt, seiner Lösung näherbringen. Das Verhältnis dieser beiden Faktoren wird ja zweifellos gerade in unseren Tagen ein ständig unerfreulicheres dadurch, daß sich immer mehr Laien in kritikloser Herunterreißerei alles dessen, was Schule heißt, zumal der höheren Schule gefallen, freilich auch dadurch, daß recht viele Vertreter der Schule sich geflissentlicher Nichtachtung jeder Kritik von außen bestreben. Theoretisch betrachtet, wie gesagt, kann man die Verfassung des Bundes für Schulreform nur gutheißen. Wie aber steht es mit der Praxis? Kann ein Bund mit so weit gesteckten Zielen und mit so vielen Kreisen entnommenen Mitarbeitern praktisch etwas erreichen? Im Oktober 1911 erprobte der Bund es zum ersten Male, indem er seinen ersten großen Arbeitstag unter dem etwas pompösen Namen: 'Erster Deutscher Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde' zu Dresden veranstaltete.

Um es vorweg zu sagen: der Kongreß hat noch nicht einwandfrei be-

wiesen, daß der Bund auf Grund seiner Verfassung praktische Arbeit leisten kann. Die Teilnahme war erfreulich und ganz im Sinne des Bundes. Aus allen Lebenskreisen und allen Teilen Deutschlands waren Frauen und Männer zusammengekommen und nahmen nicht nur als Zuhörer, sondern auch an der Debatte teil, neben Volksschullehrern und Volksschullehrerinnen, Mädchenschullehrern, Oberlehrern auch Stadtschulräte und Universitätsprofessoren, aber auch Ärzte, Ingenieure und andere. Man sah sehr deutlich, wie groß das pädagogische Interesse heute allenthalben ist. Auffallen mußte einem, wie gering verhältnismäßig die höheren Schulen vertreten waren. Von preußischen höheren Schulen, z. B. zählte ich zwei Direktoren und vier Oberlehrer unter rund 300 Teilnehmern. Vielleicht lag das an der Wahl der Arbeitsgegenstände des Kongresses die, wenigstens dem Anscheine nach, zur höheren Schule in gar keinem oder nur losem Zusammenhange standen. Es waren drei gewählt: die Arbeitsschule, Methoden und Ergebnisse der Intelligenzprüfung, Intelligenzproblem und Schulorganisationen (Sonderklassensysteme).

Für das wichtige erste Thema waren nicht weniger als 14 Redner vorgesehen worden, natürlich viel zu viel. Von 9—3 Uhr sollten die Verhandlungen dauern, um 1 Uhr war man mit der Debatte über die zwei ersten Vorträge fertig. Diese beiden, von Kerschensteiner und Gaudig gehalten, sollten den Begriff der Arbeitsschule feststellen. Kerschensteiner faßte ihn so, wie er auch wohl ursprünglich entstanden ist: als den Begriff der Schule, die außer dem Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, also den 'geistigen' Fertigkeiten, auch manuelle Fähigkeiten ihrer Zöglinge entwickelt. In feinsinniger und wundervoll konsequenter Weise legte er seine bekannte Auffassung von der staatsbürgerlichen Erziehung dar und bezeichnete als erste und vornehmste Aufgabe jeder Schule, daß sie brauchbare Staatsbürger bilde. Die wichtigste Forderung an einen solchen ist, daß er befähigt und gewillt ist, an seiner Stelle direkt oder indirekt in irgendeiner Funktion oder irgendeinem Berufe tätig zu sein, der dem Zwecke der Gesamtheit zum mindesten nicht schadet. Da nun die ungeheure Mehrzahl aller Menschen im Staate im Dienste der rein manuellen Berufe steht, so hat diejenige Schule, auf der diese Mehrzahl ihre Ausbildung genießt, auch auf manuelle Berufe vorzubereiten. Dies kann sie nur durch Einführung fachlichen Arbeitsunterrichts oder, wie er auch wohl genannt wird, des Handfertigkeitsunterrichts erreichen. Selbstverständlich bezieht sich das alles nur auf die Volksschule. Im Gegensatz zu ihr hat die höhere Schule solche Zöglinge zu erziehen, die später in ihrer großen Mehrzahl in geistigen Berufen tätig sind. Hat daher der neue Begriff der Arbeitsschule für die höhere Schule gar keine Bedeutung? — Hier setzte Gaudig ein und ergänzte in überaus glücklicher Weise Kerschensteiners Ausführungen. Er entwickelte den Begriff Arbeitsschule so, wie man ihn heute ziemlich allgemein, im Gegensatz zu seiner ursprünglichen Bedeutung, faßt. In diesem neuen Begriff spielt das Merkmal der manuellen Tätigkeit nur eine untergeordnete Rolle, und Arbeit bedeutet das selbständige Hervorbringen von Arbeitsergebnissen, die für den Arbeitenden wertvoll sind. Schwerlich wird man in diesem Sinne die Tätigkeit des Schülers, der auf die

Fragen des Lehrers antwortet, oder der auswendig gelernte Zahlen, Begriffs- und Anschauungsreihen hersagt, eine Arbeit nennen. Wohl aber spricht man von Haus- und Klassenarbeiten. In beiden Fällen handelt es sich um ein selbständiges Lösen von Aufgaben, um eine abgeschlossene Tätigkeitseinheit. Eine Arbeitsschule würde also eine Schule sein, in der die den wesentlichen Charakter der Schule bestimmende Tätigkeitsform die selbständige Tätigkeit des Schülers wäre. Selbstverständlich hat damit der Begriff der Arbeitsschule seine volle Bedeutung auch für die höheren Schulen und kann wohl geeignet sein, für die reformatorisch wirkenden Kräfte an ihnen einen Ausdruck ihrer Reformbestrebungen zu werden. Denn darauf laufen sie ja schließlich doch alle hinaus: Statt zum Wissen die Schüler zum Können zu führen, statt armseliger Tagelöhner, die nur 'nach'denken können, selbständige Köpfe zu bilden.

Wie wir dazu gelangen können, dazu gab Gaudig in seinem Vortrag ganz ausgezeichnete Beiträge. In der Zeit des preußischen Extemporale-Erlasses wird die Stelle interessieren, in der er das mündliche Frage- und Antwortverfahren den schriftlichen Klassenarbeiten der Schüler gegenüberstellt. Dort wendet sich der Lehrer an die ganze Klasse, und die Klasse, als Ganzes, als Organismus arbeitet. Hier ist der einzelne auf sich gestellt und hat zu zeigen, ob er die Kraft hat, zu stehen. Was bedeutet es: Die Klasse arbeitet mündlich gut? Ohne daß es der Lehrer oft merkt, erzielt er ein gutes Gesamtergebnis (vielleicht eine glänzende Leistung) nur, indem er die Rollen so verteilt, daß die entscheidenden Schritte immer von derselben kleinen Minderheit getan werden, während das Gros nur die Zwischenarbeiten leistet. 'Die Arbeiten, die die einzelnen isolieren', also Klassenarbeiten, auch die kleinen täglichen, die der neue Extemporale-Erlaß vorschreibt, oder zusammenhängende mündliche Darstellungen, die Gaudig besonders warm empfiehlt, 'bringen dann die Enttäuschungen'. Solcher kluger Gedanken brachte Gaudig viele, und er brachte sie in oft so packender und geistreicher Form, daß man seinen Vortrag lebhaft zum Nachlesen empfehlen kann. Leider verdarb er in Dresden den ausgezeichneten Eindruck, den der Vortrag sonst gemacht hätte, dadurch, daß er andauernd in schärfster Weise gegen Kerschensteiners Begriff der Erziehung zum brauchbaren Staatsbürger polemisierte. Mag diese Polemik berechtigt sein oder nicht, hier in Dresden war sie unnütz. Gaudig hätte, worauf er nachher in der Debatte, freilich vergeblich, hingewiesen wurde, auch ohne sie seinen Begriff der Arbeitsschule neben demjenigen Kerschensteiners entwickeln können. Er tat es nicht und war so schuld daran, daß die Geschlossenheit des ersten Kongresses verloren ging, und daß viel schöne Zeit in Vortrag und Debatte, statt zu praktischer Arbeit ausgenutzt, mit theoretischer Haarspalterei vertrödelt wurde.[1])

[1]) Noch eine kurze sachliche Bemerkung zu dem Gegensatz zwischen Kerschensteiner und Gaudig. Für Kerschensteiner sind alle Aufgaben der Erziehung, auch die höchsten, in der einen Forderung enthalten, tüchtige Staatsbürger zu erziehen. Gaudig lehnt das leidenschaftlich ab. Die Erziehung zum Staatsbürger ist ihm nur eine Teilaufgabe, höher als sie steht die Erziehung zur Persönlichkeit, die Entwicklung der im Kinde schlummernden Kräfte des Denkens, Fühlens und Wollens zur Selbständigkeit. Die höhere Knabenschule

An die Debatte über die zwei ersten Vorträge schlossen sich neun Vorträge, welche die Anwendung des Prinzips der Arbeitsschule auf die verschiedenen Unterrichtszweige beleuchten sollten. Es waren folgende Vorträge: Der Gesamtunterricht der Unterstufe von Direktor Dr. Wetekamp (Schöneberg) und Lehrer P. Vogel (Leipzig); der deutsche Unterricht von Prof. Anthes (Lübeck), dieser wurde in Dresden wegen Erkrankung des Referenten nicht gehalten, liegt aber im Druck vor; der neusprachliche Unterricht von Direktor Dr. Neuendorff (Mülheim-Ruhr); der Geschichtsunterricht von Dr. Rühlmann (Leipzig); der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht von Direktor Dr. Grimsehl (Hamburg), der chemische Unterricht von Prof. A. Fricke (Bremen) und von Herding (Hamburg); der Handfertigkeitsunterricht von Direktor Pabst (Leipzig), von Lauweriks (Hagen), von Margot Grupe (Berlin). Alle diese Vorträge enthielten sicherlich eine Fülle wertvoller Anregungen, aber sie krankten an einem Grundfehler: es waren fast sämtlich gute Fachvorträge, denen aber recht oft der Zusammenhang mit dem Ganzen der Erziehung bedenklich mangelte und die daher auf diesem Kongreß notwendig nur geteiltes Interesse finden konnten. Die Redner sprachen zumeist nur aus dem Bedürfnisse ihres Faches heraus. Sie stellten ihm neue wertvolle Ziele, betonten aber sofort, daß diese Ziele nur unter einer Bedingung zu erreichen seien; denn 'das Fundamentstück jeder gesunden Reform' des Geschichts-usw.-unterrichts sei eine Erhöhung der Stundenzahl des betreffenden Faches. Nein, das ist keine gesunde Reform! Wir glauben wirklich nicht an eine Überbürdung unserer Schüler im landläufigen Sinne. Aber daß bei unserer Wochenstundenzahl die Forderung, daß für Fächer wie Geschichte, Geologie, Biologie die Stundenzahl zu erhöhen sei, 'unabweisbar' und 'gesund' sein soll, das kann keiner, der über die Grenzen seines Faches hinaus zu sehen

muß das als oberstes Ziel der Erziehung entschieden abweisen, und sie hat allen Grund, Kerschensteiners Forderung nicht so schroff abzulehnen, wie Gaudig es tut. Gaudigs individualisierender Standpunkt ist derjenige der meisten persönlich Interessierten, d. h. der Eltern. Sie übergeben ihr Kind der Schule und fordern: hier übergeben wir dir Erziehungsmaterial, nun mach daraus das Beste, was du vermagst. Die höhere Schule kann diese Aufgabe nicht leisten und soll es auch nicht. Sie soll es nicht, weil vor das Interesse für das einzelne Individuum das Interesse für den Staat, dem sie brauchbare führende Männer zu liefern hat, kommt. Sie kann es nicht, weil höher als die Rücksicht auf den einzelnen die Rücksicht auf die ganze Masse der Schüler einer Klasse steht. Das Interesse für den Staat verlangt, daß das Schülermaterial nicht nach seinen eigenen Entwicklungsmöglichkeiten zu Persönlichkeiten von relativen Werten gebildet, sondern daß es zu absolut bestimmten Graden der Selbständigkeit des Denkens, Fühlens und Wollens erzogen werde. Die Rücksicht auf die Masse der Schüler fordert, daß die Wirkungen der Erziehungsarbeit bei den einzelnen in ganz bestimmtem Tempo erfolgen. Wo bei einem Schüler jene Grade zu niedrig oder dieses Tempo zu langsam ist, scheut sich die höhere Schule nicht im mindesten, den betreffenden Schüler abzuschieben, nicht weil sie es aufgäbe, ihn zur Persönlichkeit zu erziehen, sondern weil sie ihn nicht zu der Klasse von Staatsbürgern zu bilden vermag, die zu bilden ihre Aufgabe ist. Es besteht sogar heute mehr als je die Tendenz, dieses Ziel fest ins Auge zu fassen und mit dem Abschieben unbrauchbarer Schüler nicht zu ängstlich zu sein. Das nachdenkliche Wort von der zu leichten Schule, die ein soziales Verbrechen ist, hat vielen von uns das Gewissen geschärft. Man vgl. hierzu einen Aufsatz von Oberlehrer Ludwig im Märzheft des 'Säemann'.

vermag, glauben. Und wer Ziele aufstellt, die nur zu erreichen sind, wenn jene 'unabweisbare' Forderung erfüllt ist, der baut in die Luft. Das zweite Hauptübel, an dem die Vorträge litten, war der Umstand, daß kaum zwei Redner hintereinander sprachen, die mit dem Begriff 'Arbeitsschule' dasselbe meinten. Während ich selbst z. B. manuelle Tätigkeit überhaupt nicht erwähnte und doch vom Prinzip der Arbeitsschule als dem Prinzip freien Schaffens und selbständigen Arbeitens der Schüler im Sprachunterricht genug zu sagen wußte, hatte Grimsehl in seinen Leitsätzen nur die Einführung manueller Fertigkeiten im Mathematikunterricht im Auge und kam so dazu, zu erklären: 'Das Prinzip der Arbeitsschule kann auf den arithmetischen Unterricht nur in vereinzelten Fällen angewandt werden', während Gaudig kurz vorher gerade an der Methodik des Mathematikunterrichts seine Idee der Arbeitsschule klargemacht hatte. 'Nicht jedes Fach', sagte er, 'ist so glücklich wie das Rechnen und die Mathematik, die «Disziplinen der Aufgaben», die eben in diesen Aufgaben die Mittel besitzen, die Schüler zu besonderen selbständigen Leistungen zu isolieren.' So redeten vielfach die einzelnen aneinander vorbei, und leider fehlte die Zeit, durch eine großzügige Debatte ausgleichend zu wirken oder zusammenzufassen.

Der zweite Tag des Kongresses begann mit zwei Vorträgen über das Problem der Intelligenzprüfung. Prof. Stern (Breslau) und Prof. Meumann sprachen über die vielen bisher ausgetüftelten Methoden, um die Intelligenz der Schüler, wie sie sich im Vergleichen, Wählen, Kombinieren usw. bekundet, experimentell zu prüfen. Es war für den Laien sicherlich hochinteressant, zu hören, wie man die Kinder lückenhafte Zeichnungen ergänzen, Bilder beschreiben, Einzelwörter zu Sätzen vereinigen, Gegenstände gleicher Gestalt und Größe nach dem Gewicht unterscheiden, aus gegebenen Begriffen eine Geschichte niederschreiben läßt usw., und wie man dann versucht, nach der Vollständigkeit und Schnelligkeit des Arbeitens der Schüler ihre Intelligenz zu Gruppen zu ordnen. So werden die Reizworte Katze-Strafe gegeben. Daraus soll ein vollständiger Satz gebildet werden. Das intelligente Kind schreibt: Die naschhafte Katze verdient Schläge, oder: Die Katze bekommt Schläge, wenn sie genascht hat. Schreibt aber das Kind: Die Katze bekommt Schläge, so ist das sinnlos, und das Kind ist nicht intelligent. Wirklich? Und wenn das Kind nur im Augenblick unaufmerksam war? Oder wenn es sprachfaul ist? Oder wenn es ein formallogischer Kopf ist, der aus der Grammatik weiß: was Subjekt, Prädikat und Objekt hat, ist auf alle Fälle ein vollständiger Satz? Leicht wird der Unterrichtspraktiker, der an Extemporalekorrigieren gewöhnt ist, weitere ähnliche Bedenken selbst finden können. Es wurden in Dresden eine große Menge von Methoden der Intelligenzprüfung angegeben, aber schon aus den Vorträgen ging klar und deutlich hervor, daß keine dieser Methoden allein ausreicht und daß die Versuche, auf Grund experimenteller Messungen in der Schule die Intelligenz der Schüler zu beurteilen und darnach wohl gar die Schüler verschiedenen Stufen zuzuteilen, als vollständig verfrüht zu betrachten sind. Dieser Eindruck wurde sehr lebhaft durch die Debatte bestärkt, die dem Glauben an praktische Verwendbarkeit der Intelligenzprüfung in der Schule eine sehr deutliche Absage er-

teilte. Im ganzen mußte man sich sagen: War es wirklich richtig, den Gegenstand der experimentellen Intelligenzprüfung überhaupt auf diesem Kongreß zu verhandeln? Man kann allen Respekt vor der experimentellen Psychologie und vor so geistreichen und fleißigen Gelehrten wie Meumann und Stern haben. Hier aber waren praktische Schulmänner versammelt, hier handelte es sich um praktische Schulreform. Es stünde wirklich ausgezeichnet um die Erziehung unserer Jugend, wenn es keine brennendere Frage der Schulreform gäbe als diejenige nach der Theorie der Intelligenzprüfung.

Der zweite Arbeitsgegenstand des zweiten Tages war die Frage, wie man den verschiedenen Begabungen derselben Altersstufen durch organisatorische Maßnahmen gerecht werden könnte. Privatdozent Dr. Deuchler aus Tübingen sprach über das Mannheimer Schulsystem mit seinen Förderklassen, Prof. Dr. Petzold (Spandau) über Sonderklassen für hervorragend Befähigte, Prof. Dr. Rascke (Wien) über Mindestlehrstoff und Normallehrstoff. Während diese drei Redner lebhaft für Schaffung individualisierender, den besonderen Begabungsverhältnissen der einzelnen Schüler berücksichtigender Schulen eintraten, ergab die Debatte einen mindestens ebenso lebhaften Widerstand gegen diese Pläne. Gründe wie Gegengründe sind aus der reichen Literatur über den Gegenstand bekannt, wesentlich neue wurden nicht angeführt. Dazu mußte die teilweise leidenschaftlich hin- und herwogende Debatte wegen Zeitmangels mitten drin abgebrochen werden.

Eine Festversammlung, in der vor allen Dr. Gertrud Bäumer einen ungemein fesselnden und klugen Vortrag über die deutsche Schule und ihre notwendige Entwicklung hielt, schloß den Kongreß.

Er kann nicht in allen Teilen als gelungen betrachtet werden. Er hat eine große Zahl von pädagogisch interessierten Teilnehmern zusammengeführt, das ist sein großes Verdienst. Keiner dieser Teilnehmer wird nach Hause zurückgekehrt sein, ohne reiche Einzelanregungen auf diesem oder jenem Gebiete erhalten zu haben, das ist auch ein Verdienst. Aber das allein konnte nicht Ziel des Kongresses sein, für dieses Ziel allein brauchte der Bund für Schulreform nicht ins Leben gerufen zu werden. Dafür sorgen sehr viel andere Kongresse im Verein mit einer vielseitig entwickelten Literatur. Will der neue Bund mehr und Besonderes erreichen, dann wird er die Organisation seiner Kongresse sehr gründlich umgestalten müssen. Wenige Vorträge, die nach großzügigen Plänen einer starken Bundesleitung praktische Schulreformen in bestimmter Richtung anbahnen, und daran sich schließende breite und lebhafte Debatten, an denen sich Männer und Frauen aus möglichst vielen verschiedenen Lebenskreisen beteiligen, werden die Hauptstücke der neuen Organisation sein müssen.

PHILOSOPHISCHE PROPÄDEUTIK

Ein Referat

Von Rudolf Lehmann

[Die 51. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Posen hatte eine ihrer allgemeinen Sitzungen — am Nachmittag des 3. Oktober 1911 — für einen Gedankenaustausch über die Fragen der philosophischen Propädeutik bestimmt. Die Debatte einzuleiten und anzuregen hatten Regierungsrat Prof. Dr. Jerusalem (Wien) und Prof. Dr. Rudolf Lehmann, der erste Vorsitzende der Philologenversammlung, übernommen. Prof. Jerusalem erstattete eingehenden Bericht über die Entwicklung, welche dieser Unterricht in den letzten zwei Menschenaltern in Österreich durchgemacht hat, über die damit erzielten Erfolge und über die Aufgaben, die im Hinblick auf ihn den Universitätslehrern gestellt seien. In Österreich ist philosophische Propädeutik ein unerläßliches Stück in dem Lehrplan der obersten Klasse; und soviel bekannt, denkt niemand daran, an diesem Verhältnis etwas zu ändern. In Deutschland und besonders in Preußen wird gerade darüber gestritten, ob dieses 'Fach' als ein obligatorisches neu einzuführen sei. Zu dieser aktuellen Frage nahm Rudolf Lehmann das Wort:]

Meine Herren! Das philosophische Interesse ist in den letzten Jahren in fast allen Schichten unseres Volks gewaltig im Ansteigen, und auch in unseren höheren Schulen tritt das Bedürfnis nach philosophischer Unterweisung immer entschiedener hervor. Das beweist die immer zunehmende Teilnahme, welche die Oberlehrerkreise der Idee des philosophischen Unterrichts zuwenden, und von der diese zahlreiche Versammlung ein beredtes Zeugnis ablegt; das beweist nicht minder die freudige Spannung, mit der die Schüler jedem entgegenkommen, der sie an ein philosophisches Problem, an eine allgemeine Frage der Weltanschauung heranzuführen weiß. Wie mir selbst die Stunden, in denen ich Gelegenheit hatte solche Fragen mit meinen Primanern zu diskutieren, zu den liebsten und erfreulichsten Erinnerungen aus meiner Oberlehrerzeit gehören, so haben gewiß auch viele von Ihnen die Erfahrung gemacht, wie die Augen der jungen Leute an zu leuchten fangen und selbst in die Stumpfsinnigeren Leben hineinkommt, wenn Sie eine solche Frage zum Gegenstand der allgemeinen Debatte erhoben. Kurz, wir dürfen die Tatsache konstatieren, daß der Wunsch nach Einführung eines philosophischen Unterrichts heute ein sehr allgemeiner geworden ist. Auch die preußische Unterrichtsbehörde steht ihm, soweit ich es beurteilen kann, durchaus sympathisch gegenüber.

Freilich, es ist bisher bei uns wenig geschehen, um diesem Wunsch Rechnung zu tragen, und wir befinden uns im ausgesprochenen Rückstande gegenüber Österreich, wo, wie mein verehrter Herr Vorredner soeben dargelegt hat

die philosophische Propädeutik seit lange mit zwei Wochenstunden ein fester Bestand des Lehrplans in den beiden obersten Klassen ist. Ich kann, soweit meine Erfahrungen reichen, das günstige Urteil, das Prof. Jerusalem über die Entwicklung dieses Unterrichts ausgesprochen hat, nur bestätigen und stimme ihm insbesondere auch hinsichtlich der Anweisungen bei, welche das österreichische Ministerium im Jahre 1900 für diesen Unterricht (in 'Lehrplan und Instruktionen für die österreichischen Gymnasien') herausgegeben hat. Sie sind ein Muster klarer und dabei liberaler Zielbestimmungen und methodischer Erläuterungen.

Demgegenüber sind wir in Reichsdeutschland in der Lage, gewissermaßen von vorne anfangen zu müssen, und es ist klar, daß eine einfache Übertragung der österreichischen Einrichtungen doch auf erhebliche Schwierigkeiten stoßen würde. Auch ist es von fachkundiger Seite in Österreich selbst gelegentlich bezweifelt worden, ob die beiden Jahreskurse in Psychologie und Logik, welche die dortigen Lehrpläne vorschreiben, den geeignetsten Rahmen darbieten, innerhalb dessen sich die der Propädeutik gestellten Aufgaben erledigen lassen. Jedenfalls erscheint es notwendig, wenn wir der künftigen Gestaltung eines philosophischen Unterrichts bei uns vorarbeiten wollen, die Aufgabe prinzipiell zu diskutieren.

Die Voraussetzung, von der eine solche Diskussion auszugehen hat, ist die, daß es sich nicht darum handeln kann, die Zersplitterung, an der die Lehrpläne unserer höheren Schulen ohnehin leiden, noch zu vermehren. Wie nach Paul Natorps treffendem Ausdruck die Philosophie 'nicht eine Disziplin neben anderen Disziplinen ist', sondern das Allgemeine, das sie alle durchdringt und verbindet, so darf auch die philosophische Propädeutik nicht als ein neues Schulfach zu den anderen Fächern hinzutreten mit abgegrenzten Pensen oder gar dem Anspruch auf einen Anteil an Klassen- und Reifeprüfungen. Vielmehr handelt es sich darum, auch hier ein Allgemeines zu schaffen, zu dem man durch Vertiefung von den verschiedensten Punkten und Gebieten aus gelangen kann, das Verständnis für die großen Probleme wissenschaftlicher Erkenntnis und sittlicher oder ästhetischer Weltanschauung anzubahnen. Nur für die Probleme, denn in keinem Falle darf der propädeutische Unterricht dogmatisch verfahren; alles, was den Schülern an Lösungsversuchen mitgeteilt oder überliefert werden kann, muß einen ausgesprochen vorläufigen Charakter tragen und dient im wesentlichen nur dazu, ihr Denken zu befruchten, nicht aber ihr Wissen zu bereichern, oder sie gar in den Wahn zu versetzen, daß sie die Lösung der großen Lebensrätsel schwarz auf weiß nach Hause tragen könnten. Die Propädeutik soll einen Stachel in die Seele des Schülers senken, sie soll ihn mit dem Hunger nach Philosophie zur Universität entlassen, sie soll ihn zugleich, um einen Kantschen Ausdruck zu gebrauchen, lehren, was er verständigerweise fragen kann. Aber sie darf nicht etwa auf eine Scheinsättigung ausgehen, die nur allzubald ablehnende Blasiertheit zur Folge haben müßte.

Philosophische Fragen erwachsen aus nahezu allen Gebieten, mit denen die höhere Schule sich beschäftigt, und von überall her führen Wege in die Tiefe, von den Tatsachen zum Problem, vom Besondern zum Allgemeinen. Daher war es ein falscher Weg, den man bei uns früher eingeschlagen hatte,

die propädeutische Unterweisung an ein bestimmtes Lehrfach wie das Deutsche anzuknüpfen. Daß die Dispositionslehre zu gewissen logischen Erörterungen führt oder doch führen sollte, ist richtig, aber es handelt sich dabei wesentlich um die elementarsten logischen Begriffe und Funktionen, die mit philosophischer Erkenntnis recht wenig zu tun haben. Weit mehr in die Tiefe freilich führen philosophische Fragen und Gedankengänge, die aus der Beschäftigung mit der klassischen deutschen Literatur, wenn sie tief genug gefaßt wird, unmittelbar hervorspringen: es sind Probleme sittlicher und künstlerischer Art, die den Jüngling am stärksten und tiefsten zu packen pflegen. Daß aber nicht minder wichtige philosophische Probleme und Untersuchungen aus den naturwissenschaftlichen Studien erwachsen, daß wiederum andere sich aus der Beschäftigung mit den Sprachen oder mit der Geschichte ergeben, kann niemandem zweifelhaft sein. Auch aus fremden, antiken wie neueren Literaturen kann Anlaß und Anregung zu philosophischen Betrachtungen gewonnen werden, wiewohl es keine andere Literatur gibt, die mit philosophischem Geiste so durchtränkt und gesättigt ist wie die deutsche des klassischen Zeitalters. Denn selbst die Meisterwerke der hellenischen Dichter und Schriftsteller zeugen im allgemeinen mehr von einer genialen Kraft und Sicherheit der unmittelbaren Auffassung und des ethischen Empfindens als von dem Geiste des Forschens und Suchens, der das Einzelne aus dem Allgemeinen zu verstehen strebt, — mit Ausnahme natürlich der eigentlichen Philosophen. Aber die Lektüre geschichtlich gewordener Denker, und seien es auch die größten und tiefsten, ist schwerlich das geeignetste Mittel, in der Jugend Interesse und Verständnis für die Probleme, die dem modernen Menschen nahetreten, zu erwecken: dies wird weit eher dadurch erreicht, daß sie diese Probleme aus dem, was ihnen Unterricht und Leben bringen, unmittelbar erwachsen sehen. Es handelt sich nicht darum, unsern Jungen beizubringen, was die Denker der Vergangenheit darüber gelehrt und gedacht haben, sondern sie den Problemen gewissermaßen Aug' in Auge gegenüberzustellen, sie selbst unmittelbar mit ihnen ringen zu lassen. Daher halte ich auch die Beschäftigung mit der Geschichte der Philosophie für ein ungeeignetes Mittel zur Einführung in das philosophische Denken. Die Lektüre der großen Klassiker der Vergangenheit kann, da sie wenigstens bestimmte Einzelprobleme und ebenso begrenzte Lösungsversuche übermittelt, der propädeutischen Aufgabe immerhin näher führen. Aber im allgemeinen dürfte dieses nicht der leichteste sondern der schwierigste Weg sein, ihr gerecht zu werden, um so schwieriger, je weiter ein Denker und seine Methode unserer modernen Gedankenwelt entrückt ist. Dieses scheint mir ganz besonders auf die Platonlektüre zuzutreffen, obwohl sie von geistreichen und didaktisch erfahrenen Lehrern vielfach als die beste Einführung in die Philosophie betrachtet wird. Aber ganz abgesehen von den sprachlichen Schwierigkeiten, abgesehen auch davon, daß der heutigen Wissenschaft die Bedeutung großer Teile des Systems zweifelhaft erscheint, die frühere Zeiten aus Mangel an eindringender Kenntnis für eindeutig klar hielten: die Meinung, daß die großen Fragen der Philosophie und die Mittel, sie zu lösen, bei Platon in einfacherer Gestalt er-

schienen und auf weniger komplizierten Voraussetzungen fußten als bei den meisten der großen neueren Denker, diese Meinung ist für die heutige Wissenschaft, wie überhaupt das Vorurteil von der Einfachheit und Ursprünglichkeit hellenischer Lebensverhältnisse, gründlich abgetan. Wir wissen, wie viele Vorgänger Platon vor Augen hatte, wieviel er ihnen entnimmt und wie oft er sie bekämpft, ja daß die geschichtlichen Anknüpfungen seiner Lehre kaum weniger zahlreich und verwickelt waren als etwa die Kants. Und andrerseits liegt seine Art, die großen Probleme zu fassen und zu lösen, von derjenigen, zu der die moderne Wissenschaft die Jugend erzieht, ja auch von der Denkweise, die den heutigen Menschen natürlich ist, so weit ab, daß unsere Primaner nicht nur die Sprache der Platonischen Dialoge verdeutschen, sondern, was viel schwieriger ist, die Denkweise selber ins Moderne, in ihre eigenen Gedanken übersetzen müßten, wenn sie den Ewigkeitswert derselben erfassen und für ihr eigenes Philosophieren einen Gewinn haben sollten. Ich weiß daher nicht, ob es nicht besser ist, wie es zumeist ja auch geschieht, die Platonlektüre mehr zu dem Zweck zu benutzen, ein künstlerisches und geschichtliches Kulturbild des Hellenentums auf seiner höchsten Höhe zu gewinnen und zugleich die Persönlichkeit des Sokrates in dem gleichfalls künstlerischen und realistischen Charakterbild, das Platon entwirft, lebendig zu machen, als die philosophischen Gedankengänge weiter zu spinnen, um von hier aus zu eigentlicher philosophischer Einsicht zu gelangen. Ich würde es für richtiger halten, nach der Lektüre des Gorgias oder des Laches eine von Platon ganz unabhängige, im modernen Sinn gehaltene Erörterung der dort behandelten Begriffe mit den Schülern vorzunehmen.

Im allgemeinen aber bleibt es trotz dieser und vielleicht sonst noch einer oder der anderen Einschränkung dabei, daß von überall her, und so gewiß auch vom klassischen Unterricht aus, Wege zur philosophischen Unterweisung führen. Wünschenswert ist es somit, daß alle Fachlehrer, jeder für sein Gebiet, diese Wege kennen und den Schülern zu weisen verstehen, d. h. also, daß sie neben ihrem Fach zugleich auch die philosophischen Probleme beherrschen, die aus demselben hervorwachsen. Wenn auf diese Weise der Fachunterricht überall in philosophische Vertiefung ausmünden, wenn im gesamten Unterricht ein philosophischer Geist Platz greifen würde, so wäre damit zweifellos das Beste geschehen, was zur Erweckung des philosophischen Sinnes, zur Vorbereitung auf spätere philosophische Studien für unsere Jugend geschehen könnte.

Fraglich kann es erscheinen, ob neben einem solchen Gesamtunterricht noch besondere Lehrstunden für die philosophische Propädeutik zu fordern und anzustreben wären. Ich habe die Frage in einer früher veröffentlichten Arbeit[1]) dahin formuliert, ob neben einem philosophischen Unterricht noch ein Unterricht in der Philosophie erforderlich sei. Es ist klar, daß, wenn jener philosophische Geist tatsächlich überall aus dem Fachunterricht hervorwüchse, den Sonderstunden in der Propädeutik nur eine ergänzende Bedeutung zu-

---

[1]) Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik. Berlin 1903.

kommen könnte: Zusammenfassung und Verbindung des an verschiedenen Stellen Dagewesenen wäre seine Hauptaufgabe, und es wäre wohl denkbar, daß ohne eine solche ergänzende Zusammenfassung, die ja doch zu eigentlicher Systematik nie zu führen vermag, nicht nur eine starke Anregung des philosophischen Interesses, sondern auch eine intensive Einwirkung auf die Denkweise der Schüler stattfinden kann. Dennoch halte ich besondere Propädeutikstunden für erforderlich. Einmal, weil das, was an verschiedenen Stellen des Unterrichts geboten wird, dem Schüler nur zu leicht vereinzelt bleibt. Und doch kommt es gerade hier auf den Zusammenhang an, in dem die philosophische Denkweise die verschiedenen Gebiete und Fragen miteinander verknüpft. Hierzu aber tritt ein praktischer Gesichtspunkt, der das an sich bloß Wünschenswerte vorläufig wenigstens als notwendig erscheinen läßt. Der philosophische Unterricht in dem allgemeinen Umfang, wie wir ihn fordern müssen, setzt voraus, daß alle Fachlehrer, soweit sie wenigstens in den oberen Klassen unterrichten, philosophisch durchgebildet sind; die Propädeutik als besondere Lehrstunde erfordert nur, daß an jeder Anstalt ein bis zwei philosophisch gebildete Lehrer sind, die diesen Unterricht erteilen können. Was praktisch leichter durchführbar ist, daran kann wohl niemand zweifeln. Daher ist, bis jene allgemeine Forderung einigermaßen erfüllt werden kann, die besondere und beschränktere aufrecht zu erhalten, wenn die ganze Bewegung zu einem greifbaren Ziele führen soll. Ich verkenne die Schwierigkeiten nicht, die damit verbunden sind, wenn man in unseren ohnehin überlasteten Lehrplänen zwei Wochenstunden für eine allgemeine Aufgabe freimachen soll. Ich weiß wohl, daß die Vorschläge, die zu diesem Zweck gemacht worden sind, zum Teil sehr wenig geeignet waren. Allein wo ein Wille ist, ist schließlich auch ein Weg. Und wenn die Überzeugung von der Notwendigkeit der Propädeutik sich erst allgemein durchgesetzt haben wird — und sie ist auf dem besten Wege dazu — so wird man auch die Möglichkeit finden, ihr gerecht zu werden. Einstweilen möchte ich den Vorschlag machen, sie zunächst in den Lehrplan der Oberrealschulen einzuführen, wo zweifellos leichter Platz dafür zu schaffen ist als in den anderen beiden Schularten. Hier könnte man dann die ersten notwendigen Erfahrungen machen, und es würde sich bald herausstellen, ob die Ergebnisse derartig sind, daß die übrigen Schulen Grund haben Opfer zu bringen, um zu der gleichen Einrichtung zu gelangen, oder nicht. Der Unterricht müßte, ich wiederhole es noch einmal, von Pensenzwang und Prüfungen durchaus frei bleiben, und es müßte dem Lehrer eine weitgehende Bewegungsfreiheit in bezug auf Methode und Stoffauswahl verstattet sein. Wenn irgendwo, so gilt für den philosophischen Unterricht das Wort: In meines Vaters Haus sind viele Wohnungen. Und viele Wege sind es, die hier zum Ziel führen. —

Sie wissen, meine Herren, warum vor nun mehr als 30 Jahren die philosophische Propädeutik an den preußischen Lehranstalten abgeschafft worden ist. Derselbe Mann, der bei der Organisation der österreichischen Gymnasien dem Unterricht in der Philosophie einen so wesentlichen Platz angewiesen hatte, Hermann Bonitz, hat ein Menschenalter später, als Leiter des preußischen Un-

terrichtswesens, die Propädeutik aus unseren Lehrplänen gestrichen. Gewiß nicht aus Abneigung oder Geringschätzung gegen die Philosophie, sondern, wie er es ausdrücklich bekundete, weil er keine Lehrer fand, die den Unterricht mit pädagogischem Erfolg erteilen konnten. Es mutet fast tragisch an, daß der gealterte Mann die Kraft nicht mehr fand, den Hebel da anzusetzen, wo es hätte geschehen müssen, nämlich bei der Vorbildung der Oberlehrer, und daß er lieber mit erschlaffender Hand den Unterricht preisgab, der ihm selbst doch so sehr am Herzen gelegen hatte. Jenes Argument hat die preußische Unterrichtsverwaltung lange aufrecht erhalten. In den Lehrplänen von 1892 ist es ausdrücklich wiederholt, und selbst auf die von 1902, die dem philosophischen Unterricht weit günstiger gesinnt sind, hat es offenbar nachgewirkt. Allein wie verhält es sich nun heute? Daß es jetzt beträchtlich mehr Oberlehrer gibt, die philosophisches Interesse und eine gewisse philosophische Bildung besitzen, als vor 30 Jahren, ist zweifellos. Aber immerhin kann man einwerfen, daß doch auch den meisten von diesen die philosophische Schulung und vor allem das didaktische Können fehlt, das allein einen Erfolg im Unterricht verbürgt. Indessen steht es damit nicht im mindesten anders, als vor einem Menschenalter noch in den meisten Lehrfächern, ja fast in allen außer den klassischen Sprachen: im Deutschen, in den neueren Sprachen, in der Physik. Hätte man warten wollen, bis in allen diesen Fächern bestimmte und ergebnisvolle didaktische Methoden sich ausgebildet hatten, eine größere Anzahl von Lehrern, die diese Methoden beherrschten, vorhanden war, so würden wir vermutlich heute noch keinen Schritt weiter sein als wir es damals waren. Die Notwendigkeit, zu unterrichten und Erfolge zu erzielen, ist es, welche solche Methoden geschaffen, solche Männer hervorgerufen und ausgerüstet hat. Wir haben keinen Grund anzunehmen, daß es sich mit der Propädeutik anders verhalten würde. Ist die Aufgabe nur erst gestellt, ist die Notwendigkeit gegeben, sie zu lösen, so werden sich auch die Männer finden, die es wollen und können; es werden sich Methoden herausbilden, die zu diesem Ziele führen, umsomehr, als nach dem, was ich bereits wiederholt hervorgehoben habe, die Freiheit in der Auswahl solcher Methoden hier eine größere sein muß, als in irgendeinem speziellen Fach, und die Lehrer selbst von den verschiedensten Gebieten aus zu philosophischen Studien sowohl wie zu einem fruchtbaren Unterricht in der Propädeutik gelangen können.

Eine Forderung freilich muß erhoben werden, und es ist Sache der Unterrichtsverwaltung sie mit Energie zu erheben: daß nämlich die Universitäten ihre Schuldigkeit tun und für die Ausbildung von Lehrern, die den philosophischen Unterricht erteilen können, Sorge tragen. Damit ist nicht gemeint, daß sie für die praktische Lehrkunst, die im propädeutischen Unterricht zur Geltung kommt, verantwortlich gemacht werden sollen, wohl aber, daß die künftigen Oberlehrer auf der Hochschule einen philosophischen Unterricht erhalten müssen, der sie befähigt, nicht nur gewisse einzelne Gebiete der Geschichte der Philosophie oder bestimmter philosophischer Disziplinen sich anzueignen, sondern die allgemeinen Voraussetzungen und Probleme des philosophischen

Studiums gleichsam von innen, aus ihren eigenen intellektuellen Bedürfnissen heraus, zu verstehen und von den elementaren Fragen zu den verwickelten Gedankenkomplexen, die in der Geschichte des philosophischen Denkens als Systeme hervortreten, aufzusteigen. Wir haben überall philosophische Professuren und Seminare; aber die letzteren gehen, einem allgemeinen Zuge der herrschenden wissenschaftlichen Richtung folgend, wesentlich darauf aus, Spezialforscher für bestimmte philosophische Gebiete, sei es Erkenntnistheorie oder Geschichte der Philosophie, auszubilden. Gewiß ist auch diese Aufgabe durchaus berechtigt. Aber sie ist gleichwohl nur die Hälfte dessen, was die Universitätsphilosophie leisten sollte, und es ist zu fordern, daß die Dozenten über dieser ihnen näher liegenden Aufgabe die andere nicht minder wichtige Hälfte dessen, was ihnen zufällt, nicht übersehen, daß sie sich bestreben, auch diejenigen, die nicht Philosophen vom Fach werden wollen oder können, gleichwohl zu philosophischen Köpfen, wie Schiller es ausdrückte, heranzuziehen. Freilich ist es in unseren philosophischen Fakultäten vielfach Stil, die allgemeinen Aufgaben, die sich an die Ausbildung der Oberlehrer knüpfen, mit einer gewissen Geringschätzung zu betrachten und zu behandeln, gegenüber der speziellen Vorbildung zu wissenschaftlicher Forschung. Allein gerade in bezug auf die Philosophie zeigt es sich, daß eine solche Einseitigkeit für die Geltung und Bedeutung der Wissenschaft selbst nur bedauerliche Folgen haben kann. Was wir praktisch verlangen müssen, ist, um es ganz bestimmt zu präzisieren, Kurse zur Einführung in das philosophische Denken, für welche zwar nicht Seminare in ihrer jetzigen Gestalt, wohl aber zu schaffende Proseminare, oder sonst geeignete Übungen in Anspruch zu nehmen wären. Denn nur in der Form der Übung, nur wenn dem Anfänger die Möglichkeit gegeben ist, zu fragen und sich auszusprechen, nur wenn er die ersten grundlegenden Züge der Methode unter geeigneter Führung durch eigene Arbeit sich aneignen kann, nur dann vermag er sich die Fähigkeit zu erwerben, später selbst einmal Anfänger in das philosophische Denken einzuführen. Und nur wenn die Hochschulen selbst derartige Einrichtungen treffen, sichern sie sich die Möglichkeit, auf die Geltung und Gestaltung eines propädeutischen Unterrichts an der Schule den wünschenswerten Einfluß zu gewinnen. Es ist zu hoffen, daß einmal eine ähnliche Bewegung wie die, welche, von Felix Klein und seinem Kreise ausgehend, den naturwissenschaftlichen Unterricht behandelt und fördert, auch auf philosophischem Gebiete Universitätsdozenten und Oberlehrer zu gemeinsamem Interesse und Vorgehen verbinden wird, und damit wäre für die künftige Gestaltung des philosophischen Unterrichts sicherlich das Beste getan.

Ich hoffe, meine Herren, mit diesen Gedanken und Andeutungen im wesentlichen diejenigen Gesichtspunkte hervorgehoben zu haben, in denen wir alle übereinstimmen. Ich fasse sie noch einmal dahin zusammen: Notwendigkeit der Philosophie auf unseren höheren Lehranstalten, Freiheit in der Gestaltung des Unterrichts, dringendes Bedürfnis nach Ausbildung der erforderlichen philosophischen Lehrer. Wenn ich annehmen darf, und nach der Teilnahme, mit der Sie meinem Herrn Vorredner und mir selbst zugehört haben, glaube ich es an-

nehmen zu dürfen, daß wir in diesen Punkten einig sind, so können wir untergeordnetere Kontroversen und Zweifel ruhig der späteren Entwicklung überlassen und einstweilen einmütig das gemeinsame Ziel ins Auge fassend uns jedes Schrittes freuen, der demselben näher führt.

[Die Besprechung, die sich an diesen Vortrag anschloß, drehte sich hauptsächlich um die Frage, was wichtiger sei: Philosophie im Unterricht oder Unterricht in der Philosophie? Die Notwendigkeit, auch für die zweite zu sorgen, betonte Professor William Stern von der Breslauer Universität, dessen Ausführungen zugleich von dem Wunsche getragen waren, Vorlesungen und Übungen für den Studenten so einzurichten, daß sie der künftigen Tätigkeit des Lehrers zugute kämen. Ebendies forderte von seiten der Schule Prof. Grünwald (Berlin), der u. a. hervorhob, daß die philosophischen Kollegien vielfach zu schwierig seien, und empfahl, sie mehr dem allgemeinen Interesse und Verständnis anzupassen. Eine dankenswerte Anregung gab Prof. Willibald Klatt (Steglitz), indem er als wichtige Eintrittstellen für philosophische Betrachtungen den Religionsunterricht und die französische und englische Lektüre bezeichnete; insbesondere sei darauf zu dringen, daß im fremdsprachlichen Unterricht der Oberrealschul-Prima für jede Generation wenigstens eine Semesterlektüre philosophischen Charakters gewählt werde, wozu die von Ruska in Heidelberg herausgegebene Sammlung reichen und wohlgewählten Stoff biete. Der Herausgeber dieser Jahrbücher warnte vor der zwar gutgemeinten doch schädlichen Verallgemeinerung, mit der man einen Unterricht, der nur durch die persönliche Neigung und Fähigkeit des einzelnen Lehrers gelingen könne, nun doch wieder an allen Schulen einzuführen gedenke, und trat der Ansicht entgegen, daß die Lektüre der Alten, vor allem Platons, kein geeigneter Weg sei, um unsere Jugend zur Philosophie zu führen.

Die Diskussion litt dann teils unter der Knappheit der für sie übrig gelassenen Zeit, teils dadurch, daß Prof. Lehmann, durch andere Verpflichtungen behindert, ihr nicht mehr beiwohnte, also zu dem, was gegen seine Ansichten eingewandt worden war, nicht Stellung nehmen konnte. Das Schlußwort hatte Prof. Jerusalem, der mit Befriedigung das allgemeine Interesse, das dem Gegenstande zugewandt worden sei, konstatierte, und sein eignes Votum noch einmal dahin abgab, daß sowohl Philosophie im Unterricht als Unterricht in der Philosophie geboten werden könne und solle. —

Wenige Tage vorher hatte sich auch die 83. Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte in Karlsruhe mit der philosophischen Propädeutik beschäftigt. Der dort von Prof. Dr. Eugen Müller (Konstanz) gehaltene Vortrag — 'Philosophischer Unterricht an höheren Schulen, mit besonderer Beziehung auf deren mathematischen und naturkundlichen Unterricht' — gab zu einer Debatte den Anstoß, in der, entschiedener als in Posen, gegen die Forderung besonderer Lehrstunden für die Propädeutik Bedenken erhoben und philosophische Vertiefung des mathematischen, naturwissenschaftlichen, neusprachlichen Unterrichts als der geeignetere Weg empfohlen wurde. Eugen Müllers Vortrag und ein kurzer Bericht über die Verhandlung sind im Pädagogischen Archiv 1911 S. 653—662 abgedruckt. Wir denken demnächst in einem eigenen Aufsatz, anknüpfend an Lehmanns Referat und unter Berücksichtigung des in Karlsruhe Gesagten, auf die wichtige Frage zurückzukommen. P. C.]

---

des Tageslebens bisweilen die Forderung nach einer Lebensführung, die sich bewußt und unverbrüchlich an ethische Normen hält (sei es der 'alten', sei es der 'neuen' Ethik), nach einer Lebensführung, die den Willen bildet, den Charakter läutert und festigt, eine Persönlichkeit schafft.[1])

Vernunft fängt wieder an zu sprechen,
Und Hoffnung wieder an zu blühn;
Man sehnt sich nach des Lebens Bächen,
Ach! nach des Lebens Quelle hin. (Goethe.)

Aber auch in dem abseits liegenden Heiligtum der Schule hat sich das Bedürfnis fühlbar gemacht, die jugendlichen Herzen und Geister neu zu beleben und neu zu stärken. Es sei nur an die segensreiche Wirksamkeit erinnert, die ein Mann wie Foerster in dieser Sache entfaltet hat.[2])

In diesem Zusammenhang erscheint uns eine Beschäftigung mit den Helden der Stoa empfehlenswert, um den Schäden und Einflüssen des hochgesteigerten modernen Lebens mit all seinen Verzettelungen und Verführungen einen festen Damm entgegenzustellen.[3]) Die Stoa, allem müßigen Spekulieren abhold, richtet Blick und Augenmerk auf das, was den Menschen hinaus- und emporhebt über das gewöhnliche, sinnlose Haschen nach Geld, Genuß und eitler Ehre.[4])

Wir leben heute, wie oft gesagt wird, in einer Zeit des Überganges: Altüberkommenes, Generationen hindurch Hoch- und Heiliggehaltenes wird vielfach kühn und keck zerpflückt und weggeworfen, Neues, noch Unerprobtes und Unbewährtes, wird als Universalmittel angepriesen und gläubig aufgenommen. Das gibt manchen Menschen von heute eine Zerfahrenheit und Inhaltlosigkeit, die ebenso betrübend ist in ihrer Erscheinung, wie unbefriedigend und gehaltlos für den unseligen Träger. Wenn dann noch — wie nicht selten — die Neurasthenie wie eine Gabe von Furien hinzugelegt wird, tritt uns bisweilen eine Haltlosigkeit und Charakterlosigkeit entgegen, die Grauen erweckt und Mitleid

---

[1]) Von der einschlägigen Literatur seien etwa erwähnt: Foerster, Sexualethik und Sexualpädagogik. Kempten[2] 1909. Derselbe, Lebensführung. Berlin 1909. — Payot, Die Erziehung des Willens. Leipzig[2] 1903. — Levy, Natürliche Willensbildung. Leipzig[3] 1910. — Dubois, L'influence de l'esprit sur le corps. Bern[9] 1910. — Hilty, Glück. Leipzig 1891. Derselbe, Briefe. Leipzig 1903. — Carlyle, Arbeiten und nicht verzweifeln. Ruskin, Menschen untereinander. Düsseldorf.

[2]) Foerster, Jugendlehre. Berlin 1911. — Derselbe, Schule und Charakter. Zürich[10] 1910.

[3]) Foerster schreibt in 'Schule und Charakter' (S. 123): 'Es sollten im Lateinunterricht Epiktet und Seneka weit mehr gelesen und im Anschluß daran gewisse Probleme der Selbsterziehung in der Überwindung von Affekten und Verstimmungen behandelt werden. Junge Leute sind für Ratschläge zur Innenkultur meist empfänglicher, wenn dieselben von alten Römern ausgesprochen werden, als wenn sie aus der Religionsstunde kommen. Damit muß man rechnen. Man kann damit auch dem Religionslehrer den Boden bereiten.' (Foerster scheint im Augenblick nicht daran zu denken, daß Epiktet Grieche ist und Griechisch schreibt.)

[4]) Gerne erinnere ich mich der schönen Stunden, in denen wir auf der Prima eines rheinischen Gymnasiums Mark Aurel vorgelegt bekamen, gewiß eine für junge Menschen bisweilen schwere Kost, die auch nicht jeder der Jugend mundgerecht machen kann. Sagte mir doch mal ein philologischer Schriftgelehrter, Mark Aurel sei eine Lektüre für die Zeit nach Tisch auf dem Sofa. Etwa als Schlafmittel?

verdient. Es kommt zu alledem hinzu eine große Schwäche und Angst, die man dem entgegenbringt, was Überwindung und Entsagung verlangt. Und doch sagt einer, der immer noch ein Ideal moderner und modernster Menschen geblieben ist:

Von der Gewalt, die alle Wesen bindet,
Befreit der Mensch sich, der sich überwindet. (Goethe.)

All dem möchten wir die edelsten Stoiker gegenüberstellen, nicht schlechthin als absolutes Ideal, sondern wie eine Art von Bußprediger, der auf die Frage: *Τί οὖν ποιήσωμεν;*[1]) die Antwort gibt: *Αὕτη ἐστὶ ζήτησις τοῦ φιλοσοφοῦντος τῷ ὄντι καὶ ὠδίνοντος* (Diss. I 22, 17). Die großen Männer der Stoa, vor allem Epiktet und Mark Aurel, erinnern uns daran, daß einst gerade sie gegen all die Verweichlichung des Lebens und gegen die Halbheiten des Denkens energisch angingen, daß sie sich in allseitiger Geschlossenheit und Strenge eine Welt- und Lebensansicht schufen und daran festhielten, die sie beseligte. Gerade diese Geschlossenheit ihrer geistigen Welt und die Widerstandsfähigkeit der Stoiker gegen die Welt des ständigen Stoffwechsels sollten in uns die Sehnsucht wecken, in einem geistig erhebenden und sittlich stärkenden Ideenkreise wieder heimisch zu werden, damit auch wir vielleicht 'ein kleines Steinchen beitragen zu dem gewaltigen Tempel einer neuen, reineren, wirklich menschenwürdigen Kultur, die gerade unsere Besten nach den fruchtlosen, toten Tagen des Materialismus und der wissenschaftlichen Zänkerei ersehnen'! (Kiefer in der Einleitung zu 'Mark Aurel, Selbstbetrachtungen' S. XXXI.)

Es möchte sich verlohnen, noch auf die Heilskräfte hinzuweisen, die in der Weisheit der Stoiker schlummern, das Gift der Neurasthenie zu bannen. *Ἰατρεῖόν ἐστιν, ἄνδρες, τὸ τοῦ φιλοσόφου σχολεῖον* (Diss. III 23, 30). Greifen wir z. B. aus Epiktets Encheiridion einige Sätze heraus: *Τῶν ὄντων τὰ μέν ἐστιν ἐφ' ἡμῖν, τὰ δὲ οὐκ ἐφ' ἡμῖν* (Ench. c. 1). Wenn der Nervöse — er findet sich öfters schon unter den Schülern — an dieser Wahrheit festhält, wie sie im Verlaufe des Kapitels von Epiktet erklärt wird, dann ist der Heilungsprozeß bereits begonnen, der Heilungsprozeß von innen heraus, der einzige, der standhält.[2]) — *Ταράσσει τοὺς ἀνθρώπους οὐ τὰ πράγματα, ἀλλὰ τὰ περὶ τῶν πραγμάτων δόγματα* (Ench. c. 5). Die Erklärung dieses fundamentalen Satzes gibt sich an einigen trefflichen Beispielen, etwa aus 'Dichtung und Wahrheit', wo uns der Dichter erzählt: 'Nur war mir noch eine gewisse Reizbarkeit übriggeblieben, die mich nicht immer im Gleichgewicht ließ. Ein starker Schall war mir zuwider, krankhafte Gegenstände erregten mir Ekel und Abscheu. Besonders aber ängstigte mich ein Schwindel.' Dann sagt uns Goethe, wie er allen diesen Mängeln abgeholfen hat, und fährt fort: 'Aber nicht allein gegen diese sinnlichen Eindrücke, sondern auch gegen die Anfechtungen der Einbildungs-

[1]) Bemerkenswert ist, daß das auch die Frage des Volkes, der Zöllner und der Kriegsleute an Johannes den Täufer war (Luc. III 10. 12. 14). Vgl. auch das Goethesche Wort: 'Im Anfang war die Tat' und Seneca, Ep. 108, 23 (ad Lucilium).

[2]) Vgl. Hilty, Über Neurasthenie. Bern 1897. Dies Buch sollte im Wartezimmer jedes Nervenarztes aufliegen.

kraft suchte ich mich zu stählen (usw.).' Dies wäre dann aus der Sphäre der Sinne und der Phantasie auf das Gebiet des Geistigen in entsprechender Weise zu übertragen, und zu zeigen, wie auch dort nicht die Objekte die Unruhe bringen, sondern die haltlose Stellung des Menschen zu den Dingen. Genau dieselbe Auffassung lesen wir bei Mark Aurel (XI 11).

Ein prächtiges Beispiel stoischer Auffassung gibt Paulsen[1]) in seinem 'System der Ethik' (II [1906] S. 30): 'Du ziehst in ein Mietshaus, du weißt, wie es darin zugeht, des Nachbars Hund bellt, seine Knaben toben, seine Töchter spielen Klavier; kannst du es nicht tragen, so geh nicht hinein, sondern baue dir vor dem Tor dein Haus, und sei es das bescheidenste. Mußt du aber hinein, so sag' es dir vorher und schicke dich drein.' —*Ἀνέχου καὶ ἀπέχου.*

Doch der gefährlichste Feind des Menschen ist die Sucht nach Genuß, die den Sinn für Hohes und Schönes tötet, die Lust an ernster Arbeit und redlichem Streben schwächt und nimmt und gerade der Jugend mit unheimlicher Gewalt in jeglicher Gestalt nachstellt. Dieser Erzfeindin des menschlichen Geschlechtes geht nun die Stoa mit rücksichtsloser Konsequenz und eiserner Härte zu leibe. Man lese nur mal, wie ingrimmig und mit welchem Spott Epiktet mehrmals den Epikur verfolgt und in die Enge treibt; vielleicht geht er darin zu weit und hat dazu beigetragen, daß Epikur besser ist als sein Ruf. Doch solche Kapitel bieten — eventuell mit der nötigen Einschränkung — eine anregende und belebende Gelegenheit, mit der Jugend über die Genußsucht zu verhandeln, um dann vielleicht Goethes Wort als letzten Schluß dieses Kapitels der Weisheit aufzustellen: 'Genießen macht gemein', um damit zu dem höheren Standpunkte überzuleiten:

Höchstes Glück der Erdenkinder
Sei nur die Persönlichkeit.
Jedes Leben sei zu führen,
Wenn man sich nicht selbst vermißt;
Alles könne man verlieren,
Wenn man bliebe, was man ist. (Goethe.)[2])

Dieses höchste Glück der Erdenkinder scheinen vielleicht an erster Stelle von den alten Philosophen die Stoiker ihr eigen genannt zu haben, die sich ja auch in die allzu große Abhängigkeit des Individuums von der Gemeinschaft nicht fügten. Daher spricht aus ihren Worten der Zauber des Persönlichen und zieht den sich ihm Hingebenden unwiderstehlich an. Der Jugend, die, solange sie strebt, nach Selbständigkeit und Eigenart verlangt, möchten wir nur wünschen, daß sie des Geistes dieser Männer einen Hauch verspüre. Und wenn ihr Sein Persönlichkeit bedeutet, so trägt ihr Handeln das Zeichen des Sittlichen: sie zeigen deutlich, wie tief und fest die sittlichen Forderungen in der Natur

[1]) 'Es gibt doch wohl kaum eindringlichere Moralprediger als Epiktet und Marcus Aurelius, namentlich für die Jugend.' Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, Leipzig[2] 1897, S. 27.

[2]) Eine gewisse Abschwächung und Modifikation dieses Wortes der Suleika, das geradezu wie ein Axiom der Stoa klingt, gibt allerdings Hatems Antwort.

des Menschen verankert sind, wie sie nicht zwangsweise von außen her durch kluge Könige oder noch klügere Priester dem Menschen aufgejocht, sondern seiner ureigenen Natur und dem Bedürfnis und Sehnen des besseren Ich angepaßt sind. *Τὰ ἀγαθὰ ἔξω μὴ ζητεῖτε, ἐν ἑαυτοῖς ζητεῖτε· εἰ δὲ μή, οὐχ εὑρήσετε* (Diss. III 24, 112).[1]

Wie leicht und wie oft geschieht es aber, daß junge Leute, die der ihnen überlieferten Art, zu denken und zu leben, nicht mehr gerecht zu werden vermögen, sich vorkommen, als wären sie jenseits von Gut und Böse, Freigelassene des Christentums und aller guten Sitte. Wie wohltuend wäre es für sie, wenn sie, etwa in den Heroen der Stoa, Vertreter einer strengen, ernsten Moral vor sich gesehen und sich mit ihnen ernstlich auseinandergesetzt hätten! *Οὐδεὶς δίχα ἀπωλείας καὶ ζημίας κακός ἐστιν* (Diss. II 10, 19). Und an anderer Stelle sagt Epiktet: *Καθόλου τε τοιαύτην τὴν φύσιν τοῦ λογικοῦ ζῴου κατεσκεύασεν* [sc. *Ζεύς*], *ἵνα μηδενὸς τῶν ἰδίων ἀγαθῶν δύνηται τυγχάνειν, ἂν μή τι εἰς τὸ κοινὸν ὠφέλιμον προσφέρηται* (Diss. I 19, 13). 'Der Grundsatz, den Epiktet hier ausspricht, daß, wer auf sein eigenes wahres Glück bedacht ist, auch seine sozialen Pflichten am besten erfüllt, ist unstreitig der denkbar höchste, den eine Ethik aufstellen kann' (Bonhöffer a. a. O. S. 5). Auf diese Wahrheit muß zurückgehen, wer das Übermenschentum Nietzsches in der Wurzel treffen und mit Stumpf und Stil ausrotten will. Für diese Absicht kämen bei Mark Aurel außer anderen Stellen folgende in Betracht: *Οὐ γὰρ φιλεῖς σεαυτόν· ἐπεί τοι καὶ τὴν φύσιν ἄν σου, καὶ τὸ βούλημα ταύτης ἐφίλεις* (V 1). — *Ἑνὶ τέρπου καὶ προσαναπαύου, τῷ ἀπὸ πράξεως κοινωνικῆς μεταβαίνειν ἐπὶ πρᾶξιν κοινωνικήν, σὺν μνήμῃ θεοῦ* (VI 7). Hilty nennt diesen Ausspruch den schönsten Ausdruck der Weisheit des Altertums.

Wenn ich nun behaupte, auch im unmittelbaren Anschluß an das eben Gesagte, die Stoa sei in ganz vorzüglicher Weise geeignet, im Sinne staatsbürgerlicher Erziehung zu wirken, so möchte dies befremdend klingen. Sympathisiert denn nicht die Stoa mit dem Weltbürgertum, ignoriert sie nicht mehr als billig die natürlich gegebenen Verhältnisse und Bedingungen menschlicher Existenz, die Regungen und Strebungen des Herzens und Gemütes, die nun einmal den Lauf der Dinge regeln und lenken?

Mark Aurel soll auf diese Fragen die Antwort geben, der wir folgendes vorausschicken. Uns scheint der der beste Bürger zu sein, der sich Gesetz und Obrigkeit nicht aus gemeinem Nutzen, aus Angst oder Ehrsucht unterwirft, sondern der in sich das ungeschriebene Gesetz des Rechten und Pflichtgemäßen trägt, wie Antigone und Sokrates, die wahrlich bessere Menschen und brauchbarere Bürger waren als Kreon und Anytos und Meletos, die jene zwar töten, aber ihnen nicht schaden konnten, was uns Epiktet immer wieder zu beherzigen

[1] 'Alles sittliche Handeln ist im Grunde nichts anderes als richtig verstandene Selbsterhaltung und Selbstbehauptung, alle Sünde und Unsittlichkeit Selbstzerstörung, Preisgebung und Verlust der eigensten Menschennatur — dieser Satz ist schon von der Stoa und besonders von Epiktet mit aller Klarheit aufgestellt und konsequent durchgeführt worden.' Bonhöffer, Die Ethik des Stoikers Epiktet, S. 155.

gibt. Solche Menschen, die sich nicht sklavisch nach Mode und Meinung richten, die der Laune und Willkür der Masse oder des jeweiligen Gewalthabers nicht blindlings und gefügig folgen, verknüpfen auch ihre gewöhnlichen Handlungen und Interessen mit den ewigen Idealen und geben all ihrem Tun eine Festigkeit und Widerstandskraft, die jeden Gegner zu Boden wirft — auf die Dauer. Doch hören wir Mark Aurel!

Wie ergreifend klingt seine Mahnung an sich selbst: *Μὴ τὴν Πλάτωνος πολιτείαν ἔλπιζε* (IX 29)! War doch in ihm Platons Wunsch (Rep. V 18, S. 473 D) in Erfüllung gegangen! Wie feinsinnig ist (VII 13) sein Wortspiel zwischen *μέλος* und *μέρος*, das bei aller Kürze ein deutliches Bild seiner Auffassung gibt. In anschaulicher Weise führt er das Bildliche dieses Vergleiches anderswo (VIII 34) aus. Denselben Gedanken behandelt er IX 9, wo der drastische Schlußsatz besonders Verwertung verdient. Einen ähnlichen Gedankengang entwickelt er XI 8. Dort weist er auf die Schwere der Verantwortlichkeit hin. Abschließend und zusammenfassend erwähnen wir noch zwei sich ergänzende Glanzstellen: *Πόλις καὶ πατρίς, ὡς μὲν Ἀντωνίνῳ μοι ἡ Ῥώμη, ὡς δὲ ἀνθρώπῳ ὁ κόσμος* (VI 44. Vgl. auch den unmittelbar folgenden Satz). *Εἷς καρπὸς τῆς ἐπιγείου ζωῆς, διάθεσις ὁσία καὶ πράξεις κοινωνικαί* (VI 30). — Auch aus Epiktet ließe sich ähnliches in Fülle beibringen. Es sei nur ein herrlicher Ausspruch erwähnt: *Τί οὖν θέλεις ποιῶν εὑρεθῆναι ὑπὸ τοῦ θανάτου; ἐγὼ μὲν τὸ ἐμὸν μέρος ἔργον τί ποτε ἀνθρωπικόν, εὐεργετικόν, κοινωφελές, γενναῖον* (Diss. IV 10, 12).

Von solchen Gedanken aus läßt sich mit Leichtigkeit und ganz zwanglos die Brücke schlagen zu dem, was wir heute unter staatsbürgerlicher Erziehung verstehen. So helfen uns die Stoiker, die Herzen und Gemüter für diese wichtige Sache zu gewinnen und die rechte Auffassung der menschlichen Natur (*φύσει ἐσμὲν κοινωνικοί* Diss. I 23, 1) herzustellen. Sie bereiten gleichsam das Erdreich. Man streue den Samen, daß er aufgehe und Frucht trage. Man hat den Stoikern jederzeit Mängel und Härten und Widersprüche vorgeworfen, zum Teil nicht mit Unrecht[1]), zum großen Teil aber doch mit viel Mißverständnis ihrer Lehre. Von diesen Irrtümern befreit, vor diesen Irrtümern bewahrt die Lektüre eines der Besten dieser Schule.

Wie schon wiederholt bemerkt, haben wir für unseren Zweck in erster Linie Epiktet und Mark Aurel im Sinne, Epiktet, den einstigen Sklaven, Mark Aurel, den Cäsar. Welch ein Gegensatz in der Lebensstellung der zeitlich sich so nahe stehenden Männer, der geistig so innig verwandten Menschen! Epiktet, voll Lebenserfahrung und Lebensweisheit, heiteren Sinnes und frohen Gemütes, oft munter plaudernd und scherzend, dann wieder zum Ernste zurückkehrend und dem inneren Leben zugewandt, in dessen Reichtum er uns manchen Blick tun läßt, Epiktet, ein ebenso eindringlicher wie überzeugender Prediger ver-

[1]) Auch Hilty, der selbst ein echter Stoiker gewesen ist, bis er sich mit ganzer Seele zum Christentum wandte (vgl. Auer, Carl. Hilty, Bern 1910, S. 63 ff.), gibt dies in seinem Epiktet zu und weist für solche, die es fassen können, einen anderen Weg zum Glück als den der Stoa.

ständiger und beglückender Lebensart. Mark Aurel, dessen Standbild noch heute den zum Kapitol hinaufsteigenden Pilger wie begrüßend empfängt, der die Hand wie segnend und beruhigend über die zu seinen Füßen flutende Stadt erhebt, spricht noch heute in seinen Selbstbetrachtungen zu denen, die ihm lauschen, denen des Lebens Quelle rein und ungehindert durch den Busen fließt.[1]) Seine unvergängliche Bedeutung für Mensch und Menschheit fand im vorigen Jahre glanzvolle Anerkennung in der Rede des Königs von Italien bei der Jubelfeier des geeinten Landes auf dem Kapitol: *Ed è fatidico che di tanti imperatori sul colle aperto ai fasti consolari e alle istituzioni romane, resti solo il simulacro di Marco Aurelio, salutante il trionfo, illuminato dalla luce austera della virtù stoica; immagine sacra e propiziatrice di quel culto della legge morale e civile che la patria nostra vuol osservare, fidente in un sicuro avvenire di prosperità e di gloria* (Il Giornale d'Italia, 28. Marzo 1911, nr. 86).

Im Verlaufe unserer Arbeit sind uns des öfteren Goethesche Zitate in die Feder geflossen. Leute, die Schlagwörter lieben, wären wohl geneigt, auch ihn als *Epicuri de grege porcus* (Horaz, Epist. I 4, 16) zu brandmarken, obschon doch Goethe so wenig wie Horaz einer Schule unbedingt angehört, es sei denn der Gemeinde derer, deren Motto ist: *Homo sum; humani nihil a me alienum puto.* Drum möchten wir gleichsam anhangsweise darauf hinweisen, wie Goethe zu den Stoikern stand, die doch den Epikureern, den vornehmen und den gemeinen, nicht sonderlich hold waren. Eine gewisse Bundesgenossenschaft mit Goethe für unsere Sache halten wir für äußerst schätzenswert; denn Goethe wird als Mensch und als Dichter den Primanern nahegebracht und bildet zeitweise den Mittelpunkt des Unterrichts.

In 'Dichtung und Wahrheit' schreibt Goethe: 'Die Tugenden, welche ich an den Stoikern hatte rühmen hören, schienen mir höchst nachahmenswert, um so mehr, als durch die christliche Duldungslehre ein ähnliches empfohlen wurde' (I 1). Beachtung verdient hier die Bemerkung, daß der Knabe schon empfand, daß Christentum und Stoizismus eine gewisse Verwandtschaft aufweisen.

Im folgenden Buche von 'Dichtung und Wahrheit' erzählt uns der Dichter, daß er die Übungen des Stoizismus so ernstlich, als einem Knaben möglich ist, bei sich ausbildete, wenn die Lehrer ihn mit Schlägen und Püffen behandelten und die Altersgenossen ihm mit rohem Mutwillen zusetzten, zumal seitdem diese gemerkt hatten, daß er von einem solchen Leidenstrotz Profession mache. Und im 6. Buche des zweiten Teils lesen wir beherzigenswerte Worte: 'Weder die Schärfe des Aristoteles noch die Fülle des Platon fruchteten bei mir im mindesten. Zu den Stoikern hingegen hatte ich schon früher einige Neigung gefaßt und schaffte nun den Epiktet herbei, den ich mit vieler Teilnahme stu-

[1]) Nachträglich möchten wir den Leserkreis der Selbstbetrachtungen etwas enger fassen und auf sie anwenden, was Goethe von seinen Werken sagt: 'Sie sind nicht für die Masse geschrieben, sondern nur für einzelne Menschen, die etwas ähnliches wollen und suchen und die in ähnlichen Richtungen begriffen sind.' Eckermann, Gespräche mit Goethe II 25 (Reclam).

dierte.'[1]) Dem wäre beizufügen, was Karl Vorländer in den Preußischen Jahrbüchern (LXXXIX [1897] 221) schreibt: 'Epiktets Handbüchlein, das sich (in der Ausgabe von Heyne, Leipzig 1783) in seinem Besitze befand und noch heute in dem Bücherschatze, den das Weimarer Goethehaus verwahrt, einzusehen ist, ist mit zahlreichen energischen Bleistiftanstreichungen versehen.' Dazu möchte man mit Goethe fragen: 'Streichen wir nicht in einem Buche Stellen an, die sich unmittelbar auf uns beziehen?' (Dichtung und Wahrheit III 11.)

Wenn Goethe an Schiller schreibt: 'Leider sind es öfters die Meinungen über die Dinge, als die Dinge selbst, wodurch die Menschen getrennt werden' (15. Dezember 1795), so mutet uns dies wie eine Reminiszenz aus Epiktet an (Ench. 5). Und klingt nicht wie ein Axiom der Stoa folgende Stelle aus dem 'Faust'?:

Du bist am Ende — was du bist.
Setz' dir Perücken auf von Millionen Locken,
Setz' deinen Fuß auf ellenhohe Socken,
Du bleibst doch immer, was du bist.

Leihweise befand sich in meinen Händen das Handbuch Epiktets in der Übersetzung von Junker (Mannheim 1826), das Hilty im Juli 1864 in Davos gelesen hat. Auch da sehen wir bei manchen Kapiteln und einzelnen Stellen mit Tinte und Bleistift zahlreiche Striche gezogen und lesen anerkennende Bemerkungen am Rande. Überhaupt hat die Stoa auf manche bedeutende Männer eingewirkt. Es seien erwähnt: Friedrich der Große, Moltke[2]), Winckelmann, Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant, Fichte, Schleiermacher, Maeterlinck, Renan, Taine, Eduard v. Hartmann.

Ein jeglicher muß seinen Helden wählen,
Dem er die Wege zum Olymp hinauf
Sich nacharbeitet!

[1]) 'Die philosophischen Schriften des Aristoteles, Platon, Cicero sind hingegen trotz ihrer Berühmtheit als Grundlage für eine Lebensanschauung nicht recht befriedigend; wir ziehen das weniger bekannte, ganz kleine «Handbüchlein» des Epiktet denselben unsrerseits in dieser Hinsicht vor.' Hilty, Lesen und Reden, Leipzig 1899, S. 25. Welche Übereinstimmung im Urteil beider Männer!

[2]) Vgl. Bonhöffer, Die Ethik des Stoikers Epiktet, S. V.

DEUTSCHER GESCHICHTSUNTERRICHT IN AUSLÄNDISCHER BELEUCHTUNG

Von Fritz Friedrich

Jeder, der einmal längere Zeit die Heimat von außerhalb der Grenzpfähle betrachtet hat, weiß, wie nützlich eine solche Fernsicht für die Erweiterung des geistigen Horizonts, für die Klärung des Urteils ist, wie sie von Vorurteilen befreit, deren Vorhandensein wir kaum geahnt hatten. Die nationalen Unterschiede sind eben doch ungeachtet aller kulturellen Ausgleichungen des Verkehrszeitalters noch immer kein leerer Wahn, und der Umgang mit Ausländern, die Erkenntnis ausländischer Verhältnisse, die wir mit den heimischen vergleichen, weisen uns auf unbeachtete Gesichtspunkte, eröffnen uns plötzlich neue weite Perspektiven, zeigen uns kaum vermutete Möglichkeiten als vorhandene Realitäten. Die nämliche Wirkung hat oft das Urteil einsichtiger Ausländer über unser Land und Volk, unseren Charakter, unsere Leistungen und Verhältnisse. Wir sollen es nicht geringschätzig abtun, auch wo es uns nicht günstig klingt, sondern es auf seine Berechtigung prüfen und davon zu lernen suchen.[1])

Den Anlaß zu diesen Erwägungen gibt das Werk eines südamerikanischen Gelehrten über den Geschichtsunterricht in Deutschland, speziell an den Universitäten, doch auch an den Volks- und höheren Schulen.[2]) Der Verfasser, Ernesto Quesada, ist Professor der Soziologie an der Universität und an der Lehrerbildungsanstalt (Escuela normal superior) in Buenos Aires und Professor der Volkswirtschaftslehre an der Universität La Plata, außerdem Mitglied zahlreicher gelehrter Gesellschaften Europas und Amerikas. Mit deutschen Verhältnissen ist er von Jugend auf vertraut, denn er hat ein Dresdner Gymnasium besucht und in Leipzig, Berlin (und Paris) studiert. Im Winter 1908 beauftragte ihn die La Plata-Universität mit einer eingehenden Untersuchung des historischen Unterrichts an den deutschen Hochschulen. Er führte den Auftrag noch im Wintersemester 1908/9 aus. Da seine Zusage vom 19. Nov. 1908 datiert ist, kann sich die Untersuchung auf höchstens vier Monate erstreckt haben (Dez. — März). Die Weihnachtsferien und die Sonntage abgerechnet, macht dies etwa

[1]) Vgl. hierzu die feinen Bemerkungen, die Wilhelm Münch soeben im Anschluß an die Beurteilung unseres Schulwesens durch den nordamerikanischen Austauschlehrer William S. Learned veröffentlicht hat (Lehrproben und Lehrgänge 1911, 4, S. 341 ff.).

[2]) Ernesto Quesada, La enseñanza de la historia en las Universidades alemanas. XXIV u. 1148 (mit Register 1317) S. La Plata 1910, Facultad de ciencias jurídicas y sociales. Nicht im Handel.

88 Tage. Er will in dieser Zeit sämtliche 22 deutsche Universitäten (Braunsberg eingerechnet) besucht haben; so kommen auf jede durchschnittlich 4 Tage. In der knappen Zeit hat er es außerdem noch ermöglicht, sich ein Urteil über den Geschichtsunterricht an Volks- und höheren Schulen zu bilden. Das ist ein bißchen viel fürs Geld, und wenn die Untersuchung nicht überall sehr gründlich ausgefallen wäre, so dürfte das niemanden wundernehmen. Durch Heranziehung anderer Informationsquellen hat er diesen Mangel auszugleichen gesucht. Er hat die Instruktionen und Lehrpläne, die auf den Unterricht bezüglichen preußischen Kabinettsorders und Ministerialverfügungen, die pädagogische Literatur älterer und neuerer Zeit, die Vorlesungsverzeichnisse sämtlicher Universitäten und die Biographien der meisten Professoren studiert. Deutsche Gewährsmänner haben ihm ihre Hilfe offenbar in sehr umfassendem Maße zuteil werden lassen. Ohne sie hätte er, als Nichtfachmann auf diesem Gebiete, sein Buch wohl kaum mit einer 105 Seiten langen historischen Einleitung über 'Die Geschichte auf den deutschen Universitäten von den frühesten Zeiten bis auf unsere Tage' beginnen, noch in sein letztes Kapitel eine vollständige Geschichte der deutschen Historiographie im XIX. Jahrh. hineinarbeiten können. Der enorme Fleiß, der in dem Werke steckt, ist auf alle Fälle bewundernswert. Seine unförmliche Stärke erklärt sich allerdings zum guten Teil aus einer argen Weitschweifigkeit, und sodann aus dem Abdruck eines überaus umfänglichen Quellenmaterials. Veranlassung und Zweck der ganzen Arbeit mögen diesen Abdruck rechtfertigen; immerhin sind in dem Kapitel Los cursos universitarios Hunderte von Seiten lediglich mit dem nach gewissen Gesichtspunkten geordneten Inhalt der Vorlesungsverzeichnisse angefüllt (häufig mit Angabe der Wochentage und Tagesstunden, an denen die Kollegs stattfanden), während in den Fußnoten sich die Viten der Professoren mit der Liste ihrer Bücher finden, alle nach einem Schema gefertigt und mit grundsätzlicher Nichtbeachtung der deutschen Silbentrennungsregeln gedruckt.

Auf den Hauptgegenstand des Buchs, den Universitätsunterricht, näher einzugehen, entspricht weder dem Zwecke dieser Zeitschrift noch der Kompetenz des Verfassers dieser Zeilen. Nur eine ganz allgemeine Orientierung auch darüber darf er wagen, da er annimmt, sie möchte vielen Lesern willkommen sein.

Was Quesada, der schon früher (1905) eine ähnliche Untersuchung über die juristische Fakultät zu Paris angestellt hatte, gerade nach Deutschland trieb — denn gewiß hat er, und nicht die Fakultät der La Plata-Universität, tatsächlich das Ziel bestimmt —, war, wie er wiederholt ausspricht, seine Bewunderung für die Meisterwerke der deutschen Geschichtschreibung des XIX. Jahrh., die den entsprechenden Leistungen aller anderen Nationen überlegen seien, und seine auf das Zeugnis dreier unparteiischer Zeugen, zweier Franzosen und eines Nordamerikaners[1]), gestützte Überzeugung, daß auch die Methode des deutschen Universitätsunterrichts vorbildlich sei; und diese Überzeugung scheint ihn, soviel

[1]) F. Lot, L'enseignement supérieur en France, ce qu'il est et ce qu'il devrait être. Paris 1892. Langlois, Manuel de bibliographie historique. Paris 1904. — Hinsdale, How to study and teach history. New York 1905. (Quesada XIII ff.)

er auch im einzelnen auszusetzen hat, doch im Laufe der Arbeit nicht verlassen zu haben, denn noch auf S. 555 erklärt er den immer wachsenden Zustrom ausländischer Studenten damit, daß man auf unseren Hochschulen am besten lehre, am besten arbeite und am besten lerne.[1]) Neben der enormen Mannigfaltigkeit der historischen Kurse besonders in Leipzig und Berlin, die ihn mit Bewunderung erfüllt (S. 271), rühmt er die absolute Vorurteilslosigkeit des Studiums (S. 413), die raffinierte Durchbildung der Untersuchungsmethoden und die nicht zu übertreffende Peinlichkeit und Sorgfalt der Detailforschung. Es gefällt ihm auch, obschon er Romane ist, die ruhige Sachlichkeit der hierzulande üblichen Vortragsweise, die er der auf rhetorische Effekte abzielenden französischer Professoren vorzieht (S. 892). Angesichts der von ihm selbst in aller Ausführlichkeit abgedruckten Lektionskataloge und seines oben zitierten Urteils, angesichts der ausdrücklichen Anerkennung, daß die Universitätsforschung, weit entfernt von jeder Beschränkung auf die Grenzen des Vaterlandes, sich bis auf die äußersten Winkel des Weltalls erstrecke und daß diesem universalen Charakter der Wissenschaft die ganz natürliche und heilsame Bevorzugung nationaler Stoffe nichts schade (S. 413 f.), ist es schwer verständlich, wie derselbe Mann an anderer Stelle unverkennbar mißbilligend bemerken kann, von der Renaissance an drehe sich in den Vorlesungen alles um Deutschland, 'als ob es der Mittelpunkt der Welt' sei (S. 385), und wie er sich über zu geringe Berücksichtigung der nichteuropäischen Völker bitter beschweren kann (S. 545).

Den ersteren Vorwurf zu entkräften wäre Zeitverschwendung. Hinter dem andern steckt natürlich etwas Wahres. Quesada übersieht nur, daß sich das Angebot der Vorlesungen doch ein wenig nach dem Bedürfnis der Studenten richten muß, und daß nach Kollegs über die Geschichte nicht nur der Eskimos und der Abessinier, sondern auch der Inder und Ostasiaten, ja auch der Republiken Südamerikas aus praktischen Gründen nur sehr wenige verlangen, und daß es in der ganzen Welt, nicht nur in Deutschland, nur eine sehr kleine Anzahl von Gelehrten gibt, welche diese entlegenen Gebiete der historischen Wissenschaft als Kenner beherrschen. Weil er ferner immer nur das Angebot jenes einen Wintersemesters berücksichtigt, kommt er zu so verkehrten Schlüssen wie die, römische Geschichte werde nur an neun Universitäten von zehn Professoren gelesen (er braucht das Präsens: *enseñan*), ohne zu bedenken, daß, zumal an den kleineren Hochschulen, wo es vielleicht nur zwei Historiker gibt, doch unmöglich immer alles gleichzeitig geboten werden kann. Richtiger möchte die Beobachtung sein, für die sich Quesada auf Paulsen (Die deutschen Universitäten und das Universitätstudium, 1902) beruft, daß ungeachtet aller Mannigfaltigkeit der ganze Universitätsunterricht etwas Fragmentarisches habe (S. 384), daß er sich zuviel mit isolierten Einzelfragen (*cuestiones aisladas*) abgebe und darüber die großen Zusammenhänge vernachlässige (S. 880 f.); Vorlesungen über Weltgeschichte, für die in Berlin seit Jahren eine besondere Pro-

[1]) *La corriente estudiosa, — en la juventud, — cada vez se encamina más y más á Alemania, unicamente porque es en sus universidades donde mejor se enseña, donde mejor se trabaja y donde mejor se aprende.*

fessur besteht, sind deshalb auch bei uns von so maßgebenden Männern wie Harnack und Lamprecht gefordert worden. Beide Vorwürfe sind aber auch in der methodologischen Gesamtauffassung Quesadas verankert. Als Soziolog von Beruf hat er auch eine soziologische Geschichtsauffassung. Er schwört auf Comte und Spencer und ist ein geradezu schwärmerischer Verehrer Lamprechts, des 'hervorragendsten der deutschen Geschichtsprofessoren' (S. 279), dem er auch sein Buch gewidmet hat und dessen Institut für Kultur- und Universalgeschichte an der Universität Leipzig er als das Muster einer historischen Arbeitsstätte aufs genaueste beschreibt. Er wünscht also grundsätzliche Gleichberechtigung der Natur- und der Kulturvölker vor der historischen Wissenschaft (wodurch die Geschichte zu vier Fünfteln Völkerkunde würde) und fordert Abkehr von der Erforschung des Singulären zugunsten der statistisch erfaßbaren Regelmäßigkeiten des geschichtlichen Lebens und der ihnen zugrunde liegenden Gesetze (S. 637. 914). Für diese Art der Forschung habe Lamprecht eine neue Methode geschaffen, in seiner Lehre gipfele die heutige Tendenz des Historismo germánico (S. 1050), er habe mit ihr auf der ganzen Linie gesiegt (S. 1055), und die von Ranke abhängige Generation deutscher Geschichtsforscher weiche bereits einer von Lamprecht gebildeten (S. 1060 f.). Inwieweit die letzten Behauptungen richtig oder unrichtig sind, liegt für die mit den tatsächlichen Verhältnissen einigermaßen Vertrauten am Tage; darüber zu diskutieren ist nicht Aufgabe dieses Aufsatzes.

Wir gehen vielmehr zu unserem eigentlichen Gegenstande über, dem Geschichtsunterricht der Schule in Quesadas Beleuchtung. Er hat ihm ein ganzes, umfängliches Kapitel gewidmet (S. 106—141) und schreibt ihm eine sehr hohe Bedeutung zu, sowohl als Grundlage des Universitätsstudiums, wie auch als Bildungsfaktor in der Welt- und Lebensauffassung derer, die ein solches nicht genießen. Hierin befindet er sich ohne allen Zweifel vollständig im Irrtum, soweit der Volksschulunterricht in Frage kommt. Bei dem jugendlichen Alter und der relativen Unreife der Kinder, denen er erteilt wird, kann seine Wirkung nur eine oberflächliche und rasch wieder verschwindende sein. Aber auch die Ergebnisse des Geschichtsunterrichts der höheren Schulen entsprechen nicht entfernt dem Aufwand an Mühe und Arbeit, der darauf verwandt wird, und die Behauptung Quesadas, der historische Sinn sei im deutschen Volk in beispielloser Vollkommenheit entwickelt und verbreitet, dürfte vielen Kennern geradezu als ein Hohn auf die wirklichen Verhältnisse erscheinen. Doch haben wir es hier weniger mit den Ergebnissen als mit dem Unterrichte selbst zu tun. Die exakte Feststellung der Ansichten Quesadas wird hier erschwert durch seine schon oben angedeutete Neigung, sich selbst zu widersprechen, sowie dadurch, daß nicht immer klar erkennbar ist, von welcher Art Schulen er gerade spricht. Das Gesamturteil kann jedoch nicht zweifelhaft sein.

Zur Begründung dieses Urteils beruft sich Quesada darauf, daß er dem Unterricht in einigen Gymnasien (*colegios*) beigewohnt und mit nicht wenigen Lehrern und Direktoren darüber gesprochen habe; namhaft macht er nur einen einzigen. Volksschulen scheint er überhaupt nicht besucht zu haben, und bei der Kürze der verfügbaren Zeit und der Fülle der zu erledigenden Arbeiten

werden die persönlichen Erkundigungen des Autors wohl weder sehr zahlreich noch sehr gründlich gewesen sein. Vielmehr hat es ganz den Anschein, als ob er sich im wesentlichen auf gedruckte Quellen, namentlich amtliche Verordnungen, verlasse und daneben die Ansichten eines oder einiger weniger deutscher Gewährsmänner wiedergebe. Verliert dadurch sein Urteil auch an Originalität, so wird es doch seines Eindrucks in Spanisch-Amerika nicht verfehlen.

Leider ist es so ungünstig wie möglich. Unser Geschichtsunterricht ist durch und durch tendenziös nach drei Richtungen orientiert: national, dynastisch und sozial. Wie in einem Prokrustesbett — ein immer wiederkehrender Vergleich — wird die historische Wahrheit nach diesen drei Tendenzen bearbeitet und, ohne daß man geradezu die Geschichte fälschte oder Nichtgewesenes erfände, doch so mißhandelt, daß es einer Fälschung gleichkommt; es gibt in deutschen Schulen keine historische Wahrheit als die, welche jener dreifachen Tendenz entspricht.[1]) Die Verantwortlichkeit für dieses System trifft die Behörden, welche die Richtlinien für den öffentlichen Unterricht vorschreiben und aus deren Verfügungen Quesada zur Stütze seiner Behauptungen seitenlange Auszüge wiedergibt. Den Lehrern rühmt er ausdrücklich nach, sie hätten die ihnen anvertraute Aufgabe mit hoher und reiner Gesinnung gelöst und, ohne in chauvinistische Übertreibungen zu verfallen, den Patriotismus auf die legitimste Grundlage, die der historischen Wahrheit gegründet, eine Einwendung, die alle weiteren Ausführungen Quesadas so ziemlich gegenstandslos machen müßte — denn schließlich kommt es doch darauf an, wie der Unterricht tatsächlich erteilt wird —, wenn nicht seine Wirkungen merkwürdigerweise völlig den behördlichen Tendenzen entsprächen. Diese Wirkungen ist Quesada weit entfernt unbedingt zu rügen. Im Gegenteil, er bewundert sie und scheint nicht abgeneigt, um ihretwillen seiner Regierung die Nachahmung des deutschen Betriebs mitsamt seiner Tendenz zu empfehlen — eine Auffassung, die von einer mit argentinischen Verhältnissen vertrauten Seite bestätigt wird. In Quesadas Sinne bedeutet also sein Urteil nicht etwa schlechtweg eine Verurteilung. Uns aber, die wir von keinem Unterrichte wissen wollen, als der im reinen Dienst der Wahrheit steht, muß es eine bedeuten, und damit erwächst uns die Pflicht, Quesadas Behauptungen zu prüfen.

Daß im Geschichtsunterricht — anders als im Universitätsstudium, sofern es rein wissenschaftliche Erkenntnis, nicht zugleich praktische Berufsziele im Auge hat — das Vaterländische im Vordergrund steht, scheint auch Quesada, gemäß seinem Ausspruch, das Vaterland sei für jeden einzelnen das natürliche historische Zentrum, nicht zu beanstanden. Hat doch dieser Unterricht, neben allgemein-bildenden Aufgaben, wesentlich den Zweck, die Jugend in der sie umgebenden, nicht in irgendeiner fremden Welt dadurch heimisch zu machen, daß er ihr deren Werden verdeutlicht, und selbst wo eine weltgeschichtliche Orientierung erstrebt würde, müßte doch aus pädagogischen Gründen vom Nächstliegenden, Vertrauten, d. h. dem Heimatlichen und Vaterländischen ausgegangen

[1]) *En todas las escuelas públicas de Alemania no hay más verdad histórica que aquella que tiende á robustecer el triple criterio nacional, dinástico y social.*

und erst allmählich der Kreis der Betrachtung erweitert werden. In der Tat steht wohl bei allen Kulturvölkern die nationale Geschichte im Mittelpunkt des Unterrichts; selbst in einem so kleinen Staate wie der Schweiz, wo die Berechtigung des Verfahrens am ehesten angezweifelt werden könnte, ist das im Volksschulunterricht im höchsten Grade der Fall[1]), und es sollte wundernehmen, wenn das Heimatland des Verfassers trotz seiner historischen Jugendlichkeit und der Dürftigkeit seiner historischen Schicksale es wesentlich anders damit hielte. Was er unserm Unterricht vorwirft, ist zweierlei: 1. daß er das Vaterländische bevorzuge bis zur vollständigen Nichtberücksichtigung der gesamten nichtdeutschen Geschichte, und 2. daß er dadurch eine beispiellose nationale Selbstvergötterung erzeuge. Man stelle den Schülern die Welt so dar, als ob Deutschland den Mittelpunkt einnehme und der Rest sich aus Trabanten zusammensetze, die kaum der Erwähnung wert seien[2]), und in diesem Sinne werde die Geschichte denn auch in den Einzelheiten korrigiert.

Jenes ist sogar für die Volksschulen schon deshalb unrichtig, weil eine solche Verzerrung des Tatbestandes, wenn sie stattfände, durch den gleichzeitigen Geographieunterricht beständig berichtigt, damit aber wirkungslos gemacht würde; denn dieser erstreckt sich auf alle Länder der Erde, würdigt jedes nach seiner Eigenart, deckt die zahllosen Beziehungen auf, die zwischen ihnen und Deutschland bestehen, und belehrt über die wirtschaftliche Abhängigkeit unseres Volkes sowohl von den ausländischen Rohprodukten wie von den ausländischen Absatzgebieten unserer Industrieerzeugnisse. Damit ist eine Geschichtserzählung, welche die andern Länder als bedeutungslose Trabanten Deutschlands darstellte, schlechterdings unvereinbar. Daß von ihrer Geschichte in der Volksschule nicht viel die Rede ist, ist richtig. Die geistige Unreife der 11—14jährigen Schüler und die Kürze der verfügbaren Zeit zwingt zur Beschränkung auf einen ziemlich engen Kreis von Tatsachen und auf die elementarsten historischen Begriffe. Mit welcher Liebe, Treue und Sorgfalt dabei gearbeitet wird, wie alle Hilfsmittel systematisch ausgenutzt werden, um wenigstens die kulturgeschichtlichen Kenntnisse der Volksschüler zu bereichern und zu vertiefen, zeigt die einschlägige Literatur.[3]) Obschon nur deutsche Geschichte vorgeschrieben ist, ist doch schon durch deren Verlauf gründlich dafür gesorgt, daß die Schüler nicht auf die absurde Idee einer isolierten Entwicklung Deutschlands kommen können.[4]) Sie erfahren etwas vom alten Römerreich und seiner Zerstörung und von den Italienfahrten mittelalterlicher Kaiser. Bei der Entdeckungsgeschichte, die ihnen trotz der geringen Beteiligung der Deutschen nicht vorenthalten wird, treten Spanien und Portugal,

[1]) Vgl. bei Rühlmann, Die Idee der staatsbürgerlichen Erziehung in der Schweiz (1911), S. 8 f., den Lehrplan der Züricher Primarschule in Geographie und Geschichte.

[2]) S. 156: *Sencillamente se les presenta á la historia y al mundo como si Alemania ocupara el centro y el resto se compusiera di satélites, apenas dignos de mención.*

[3]) Ich verweise besonders auf die Deutsche Geschichte von Tecklenburg und Weigand und das dazugehörige Methodische Handbuch von H. Weigand.

[4]) Einmal räumt das übrigens Quesada ein (S. 110); das hindert ihn nicht, anderwärts den Anschein des Gegenteils zu erwecken.

Indien und Amerika in ihren Gesichtskreis. Der 30jährige Krieg zeigt ihnen ihr Vaterland als den unglücklichen Schauplatz der Kämpfe von Franzosen, Spaniern, Schweden und Dänen, der Rest des XVII. Jahrh. als Opfer der Begehrlichkeit Ludwigs XIV., während im Osten die Türken am Horizonte auftauchen. Im Zeitalter Napoleons erweitert sich doch auch für sie die deutsche zur europäischen Geschichte; daß dies im XIX. Jahrh. nicht so bleibt, ist Schuld äußerer Verhältnisse. — Für die höheren Schulen gelten aber nicht einmal diese Einschränkungen. Natürlich kaprizieren auch sie sich nicht darauf, ihre Schüler ganz speziell mit skandinavischer oder portugiesischer, oder selbst mit französischer und englischer Geschichte zu füttern. Aber sie haben für die Berücksichtigung der ausländischen Geschichte ein anderes Kriterium als die Volksschulen, obschon Quesada das Gegenteil behauptet. Sie erwähnen sie nicht nur da, wo sie sich irgendwie mit der deutschen berührt, sondern überall, wo ihr eine weltgeschichtliche Bedeutung irgendwelcher Art zukommt. Der Wortlaut der Lehrpläne und die namentlich in Preußen herkömmliche, geflissentliche Unterstreichung des nationalen und patriotischen Elements darf nicht darüber täuschen, daß tatsächlich von der Reformation ab prinzipiell europäische Geschichte gelehrt wird, mit einer bemerkenswerten Bevorzugung der französischen, wogegen die englische leider entschieden zu kurz kommt (obschon auch dies nicht überall mehr der Fall ist). Periodenweise, z. B. 1555—1600, entfernt sich der Unterricht fast ganz von Deutschland. Im Zeitalter Ludwigs XIV. tritt dieser Monarch und sein System ganz in den Mittelpunkt, erst neben und nach ihm der Große Kurfürst. Die Ereignisse der französischen Revolution werden in deutschen Schulen zumeist mit einer geradezu unangemessenen Ausführlichkeit durchgenommen, wozu die Lehrbücher zu verleiten pflegen. In der Kolonial- und Handelsgeschichte werden die Handelskriege und kolonisatorischen Taten aller europäischen Völker besprochen. Wohl könnte in mancher Hinsicht immer noch mehr geschehen und würde auch noch mehr geschehen, wenn nicht schon jetzt mit jeder Stunde gerechnet werden müßte. Die Geschichte der islamitischen Welt wird zweifellos vernachlässigt. Von den Schicksalen der Vereinigten Staaten wissen wir, und lehren wir infolgedessen, zu wenig. Bis zur 'Weltgeschichte der Gegenwart' kommen wir meist nicht, weil trotz alles Hastens die Zeit nicht reicht. Neben Bürgerkunde sollten wir wohl auch etwas vergleichende Verfassungsgeschichte treiben. Trotz dieser Einräumungen dürfen wir Quesadas Vorwurf für die höheren Schulen als grundlos bezeichnen. In seiner leidigen Art, später halb zurückzunehmen, was er früher gesagt hat, gibt er auch einmal selbst zu, daß tatsächlich europäische Geschichte unterrichtet werde, und seinen Zusatz: 'aber nur soweit sie zur deutschen in Beziehung steht' (S. 211) widerlegt er selbst durch Aufzählung folgender Unterrichtspensen (S. 213 Anm.): Entdeckung Amerikas und des Seewegs nach Indien, italienische und holländische Renaissance, englische Revolution, soziale Bewegungen in England und Frankreich während des XIX. Jahrh.; denn das sind alles Dinge, deren unmittelbare Beziehungen zur deutschen Geschichte sehr gering sind. Dazu kommen noch, wenigstens in den Realanstalten, die zahlreichen historisch-politischen Be-

lehrungen, die sich in der Geographiestunde zwanglos ergeben; hier ist der Ort, wo man die Verfassungsformen der fremden Staaten und ihre allerjüngsten Abwandlungen (Rußland, Türkei, Persien, Portugal), zu denen man in der Geschichte meist nicht mehr gelangt, bespricht, wo man die letzten kriegerischen Verwicklungen (Kriege Chinas mit Japan, der Türkei mit Griechenland, Spaniens mit der Union, Englands mit den Burenstaaten, Rußlands mit Japan) und die Gebietsverschiebungen, die sie zur Folge hatten, erwähnt, die staatsrechtliche Stellung Ägyptens und Indiens, die Lösung Norwegens von Schweden, die Annexion Bosniens, die Entstehung der Republiken Kuba und Panama erörtert, wo man die ganze Kolonialgeschichte des XIX. Jahrh. anbringen kann und anbringt. Endlich geben neben der fremdsprachlichen die Stoffe der deutschen, insbesondere der dramatischen Lektüre, immer neuen Anlaß zur Beschäftigung mit wichtigen Abschnitten der ausländischen Geschichte. Es erscheint doch recht fraglich, ob in den Schulen irgendeines anderen großen Staates die nichtnationale Geschichte so viel und so eingehend berücksichtigt wird als in den deutschen[1]), wenn es auch vielleicht bei den kleineren Völkern, Schweizern, Skandinaviern, Niederländern, in noch etwas höherem Maße der Fall sein mag.

Quesadas zweiter Vorwurf entzieht sich einer generellen Widerlegung, weil er begründet oder unbegründet sein kann je nach der Persönlichkeit des Lehrers, um den es sich handelt. Als System ist jedenfalls unser Unterricht nicht chauvinistisch; und wiederum wird man fragen dürfen, ob es noch ein anderes Volk gibt, daß die dunklen, unerfreulichen Partien seiner Nationalgeschichte so unbefangen vor den jungen Generationen ausbreitet und mit den politischen Sünden seiner Vergangenheit so streng ins Gericht geht, wie es in deutschen Schulen geschieht. Unsere Geschichte ist ja trotz allem so unendlich groß und reich und wundervoll, daß wir nichts zu verschleiern haben, und das Böse und Verkehrte darin ist dazu da, erkannt, überwunden und gutgemacht zu werden. Quesada rechnet uns alles vor, was wir von den kulturellen Großtaten unseres Volks zu rühmen wissen (S. 152 ff.); er hat nur vergessen nachzuweisen, daß in alledem etwas Unrichtiges sei. Von nationalem Stolz hat man bei den Deutschen allezeit eher zu wenig als zu viel gefunden. Daß es damit in den letzten Jahrzehnten etwas anders zu werden angefangen hat, will das Ausland noch immer nicht verstehen und nennt Chauvinismus, was nur das berechtigte Selbstgefühl eines seiner Bedeutung bewußt gewordenen Volkes ist. Die berechtigten Grundlagen dieses Bewußtseins, und das sind die historischen, zu sichern ist unsere Pflicht. Damit sind wir weit davon entfernt, eine so abgeschmackte Lehre zu verkünden wie die, wir Deutschen seien das von Gott zur Herrschaft über die Geschicke der Menschheit auserwählte Volk (*el pueblo escogido por Dios sobre la tierra para*

[1]) Es darf vielleicht hier angemerkt werden, daß der englische Staatssekretär des Krieges, Haldane, in seiner allenthalben verbreiteten Oxforder Rede vom 3. August 1911 über 'Deutschland und Großbritannien' (übersetzt von Rudolf Eisler; Verlag der 'Friedens-Warte' in Berlin) von uns Deutschen sagt: 'Sie kennen unsere Literatur und Geschichte weit besser als wir die ihrige' (S. 27). Und dabei kennen wir gerade die englische Geschichte leider verhältnismäßig schlecht.

dirigir los destinos de la humanidad S. 155). Wenn aber Quesada den Eindruck bekommen hat, daß der heutige Deutsche an sich und sein Volk glaubt und im Vertrauen auf die Lebenskraft und Tüchtigkeit der Nation ohne Nervosität in die Zukunft blickt, und wenn dieser Glaube eine Folge unseres Geschichtsunterrichts wäre, dann könnte uns dies nur mit Freude erfüllen; denn dann wäre er doch nicht so ganz ergebnislos, wie wir uns in unseren pessimistischen Stunden glauben eingestehen zu müssen.

Die zweite Tendenz, der wir angeblich huldigen, ist die dynastische. Damit scheint es ganz bös zu stehen. Wenn jeder Staat seiner Sondergeschichte gleiche oder höhere Bedeutung einräumt als der nationalen und in jedem der Dynastizismus die Grundlage der Unterweisung bildet, ein Dynastizismus so blöder Art, daß ihm das Herrscherhaus zum Vaterland wird und er nie um Gründe verlegen ist, um jede Dynastie als die vorzüglichste hinzustellen (S. 110. 150. 152), so muß das bei den 25 deutschen Vaterländern ein nettes Chaos von Unterricht ergeben. Bei Lichte betrachtet — wozu Herr Quesada nur keine Zeit gehabt hat, denn er konnte in den 88 Tagen seiner Forschertätigkeit nicht neben den 22 Universitäten auch noch 25 Volks- oder Mittelschulen, jede in einem andern Staate, besuchen — sehen die Dinge aber wesentlich, sehr wesentlich anders aus.

Erstens macht Preußen nach Flächeninhalt und Einwohnerzahl allein zwei Drittel von Deutschland aus; der Dynastizismus, der dort etwa getrieben wird, ist also für zwei Drittel aller Deutschen der gleiche, was die Verwirrung schon bedeutend vermindert. Aber auch die Schulen der anderen nord- und mitteldeutschen Staaten lehren die Geschichte Deutschlands durchaus in demselben Sinne wie die preußischen, und räumen der preußischen und Hohenzollern-Geschichte einen weit größeren Raum ein als ihrer eignen Landesgeschichte und der ihrer Dynastien. Man darf das wenigstens mit großer Sicherheit daraus schließen, daß es im Königreich Sachsen und in den sächsischen Herzogtümern sich so verhält, also wird es in Anhalt und Braunschweig, Mecklenburg und Lippe usw. nicht erheblich anders sein. In all diesen Staaten wird natürlich die Heimatgeschichte in die Nationalgeschichte verflochten, aber diese herrscht, und in ihr wieder vom XVII. Jahrh. an durchaus die Entwicklung Preußens zur deutschen Vormacht.[1]) In den höheren Schulen des Königreichs Sachsen wurde früher die sächsische Geschichte geradezu ungebührlich vernachlässigt; erst seit dem Aufschwung landesgeschichtlicher Studien ist es damit etwas besser geworden. Der Deutsche ist denn doch zu praktisch verständig, als daß er die Geschmacklosigkeit begehen sollte, das heranwachsende Geschlecht lediglich oder vorzugsweise in der Geschichte eines vielleicht winzigen Ländchens zu unterweisen, dieser eine besondere Wichtigkeit anzudichten oder die nationale Vergangenheit vom landesgeschichtlichen Standpunkt aus darzustellen. Bis zu einem gewissen Grade geschieht das letztere wohl in Bayern und vielleicht in Württemberg,

[1]) Der damit bisweilen verbundenen borussischen Tendenz, von der Quesada nicht spricht, möchte besonders in Preußen selbst entgegengearbeitet werden durch eine besonders gerechte Würdigung der kulturellen Leistungen der süd- und mitteldeutschen Stämme und der innerpolitischen Arbeit so mancher der kleineren Regierungen.

dort aber insofern nicht ohne historische Berechtigung, als Süddeutschland wirklich vielfach eigene Entwicklungswege gegangen ist und für süddeutsche Schüler eine etwas abweichende Orientierung, zum mindesten des Ausgangspunktes, durchaus natürlich erscheint. Welchen Wert aber die Heimatgeschichte für uns Deutsche hat, daß wir gerade mit ihr und durch sie in die Nationalgeschichte hineinwachsen und daß dies dem unausrottbaren Bedürfnis unserer germanischen Art entspricht, das große Ganze sich im Kleinen, Besonderen und Vertrauten spiegeln zu lassen und es erst in ihm recht herzlich zu umfassen, dies einem Südamerikaner verständlich zu machen, möchte wohl verlorne Liebesmühe sein. Was nun speziell den preußischen Dynastizismus betrifft, so tritt er freilich in amtlichen Verfügungen stellenweise etwas aufdringlich hervor, und es mag immerhin sein — und läßt sich für die Volksschulen aus der Fassung gewisser Lehrbücher folgern[1]) —, daß auch die Unterrichtspraxis sich den behördlichen Weisungen vielfach peinlicher anschließt, als im Interesse einer unbefangenen Geschichtsauffassung erwünscht sein kann. Insoweit dies der Fall ist, hätte Quesada recht, und Abhilfe wäre geboten. Denn wir sehen in der Entwicklung der Kultur — das Wort im weitesten Sinne verstanden, so daß es den Staat mit einschließt — den eigentlichen Gegenstand der Geschichte, in den Völkern, insofern sie Kulturträger sind, ihr Substrat, im eigenen Volk als Ganzem den Helden der Nationalgeschichte. Damit ist natürlich eine Würdigung hervorragender Persönlichkeiten und ihres singulären, sich von dem mehr passiven Verharren der Massen abhebenden Wirkens sehr wohl vereinbar, und also auch eine solche der Leistungen einer bedeutenden Dynastie. Und nun ist es doch nicht aus der Welt zu schaffen, daß der altpreußische Staat in einem Maße das Werk seiner Fürsten war, wie nicht leicht ein zweiter, und daß das Gedeihen dieses Werks zwar nicht ausschließlich, aber in ganz ungewöhnlicher Weise von der Art und Arbeit dieser Fürsten abhing. Insofern ist ein gewisser 'Dynastizismus' in der Darstellung der preußischen Geschichte einfach unvermeidbar und ist er sachlich durchaus berechtigt. Daß hier Übertreibungen möglich sind und die Gefahr eines streberhaften Gouvernementalismus besteht, muß man zugeben. Indessen überall, wo wissenschaftlich geschulte Historiker den Unterricht erteilen, wird man vertrauen dürfen, daß sie das rechte Maß einzuhalten wissen und Staats-, nicht lediglich Dynastiegeschichte lehren, und bei dieser nicht in eine blinde Verhimmelung aller Hohenzollern ohne Ausnahme verfallen, wie das Quesada ohne den Schatten eines Beweises behauptet.[2]) Selbstverständlich muß sich, namentlich gegenüber Kindern, die zu vorschnellem Aburteilen neigen, die an historischen Persönlichkeiten geübte Kritik einer sehr taktvollen Form befleißigen; daß sie aber in dieser durchaus nicht fehlt, das beweisen zur Genüge die Lehrbücher für die Mittel- und Oberstufe der höheren

[1]) Auch einige Aufsätze, die dem Verf. als Herausgeber der Zeitschrift 'Vergangenheit und Gegenwart' zugingen, bewiesen es deutlich.

[2]) S. 150 Anm.: *ni uno solo de los Hohenzollern deja de ser digno de admiración, encarnando todas las viejas virtudes germánicas: lealtad, valor, amor al trabajo, temor de Dios y incorruptible justicia.*

Lehranstalten. Das mündliche Wort des Lehrers ist zweifellos oft sehr viel deutlicher und kann und darf vor erwachsenen Schülern nicht vor unumwundener Kritik zurückschrecken. Auch in preußischen Schulen wird doch sicher weder Friedrich I. noch Friedrich Wilhelm II. verherrlicht; kein Lehrer wird dessen Nachfolger als ein Genie darstellen, und das Verhängnisvolle in Persönlichkeit und Wirken Friedrich Wilhelms IV. kann ja gar nicht verschwiegen werden. In Sachsen ist nun von Dynastizismus schon gar nichts zu merken, ja man kann ruhig sagen, daß in manchen Schulen die sächsischen Schüler von den Königen ihres Landes, selbst von so ausgezeichneten Fürsten wie Johann und Albert, zu wenig erfahren.[1])

In der dritten 'Tendenz' unseres Unterrichts, der sozialen, können wir nichts irgendwie Tadelnswertes erblicken, womit der Anlaß zu einer Verteidigung entfällt. Wir werden wohl unsere Gründe haben, wenn wir diese Seite der Kultur besonders bevorzugen. Grund zur Klage wäre nur, wenn wir darüber andere, ebenso wichtige, vernachlässigten. Das mag hier und da der Fall sein; doch würde es zu weit führen, auf dieses weitschichtige Kapitel hier einzugehen.

Gelegentlich finden sich bei Quesada auch Bemerkungen über die Methode des Unterrichts, die im allgemeinen Gnade vor seinen Augen findet, besonders insofern man bestrebt ist, die Schüler zu selbständigem Denken anzuleiten.[2]) Freilich die schroffsten Widersprüche fehlen auch hier nicht. Während auf S. 113 z. B. versichert wird, all und jede Benutzung von Quellen sei ausgeschlossen, selbst in den letzten Gymnasialjahren, hat der Verfasser dies auf S. 544 völlig vergessen und unterrichtet seine Leser über die verschiedene Art, wie die Quellen im Universitäts-, im Mittelschul- und selbst im Volksschulunterricht verwendet werden.

Können wir also nach unserer Kenntnis der Dinge den Schilderungen Quesadas nur ein geringes Maß von Zuverlässigkeit zuerkennen, so steckt doch in seinen Einseitigkeiten und falschen Schlüssen, seinen Anklagen und Angriffen allerlei drin, woraus wir Nutzen ziehen können. Vor allem geben sie uns Anlaß, uns wieder einmal über die Hauptrichtungen unserer Arbeit, die Irrtümer, denen sie ausgesetzt ist, die Gefahren, vor denen wir uns zu hüten haben, Rechenschaft abzulegen. Deshalb glaubte der Verfasser dieser Zeilen, diesen Bericht über ein Werk, das wohl nur sehr wenigen der Fachgenossen zugehen wird, da es nicht im Handel ist und nur privatim an Redaktionen usw. abgegeben wird, nicht zurückhalten zu sollen.

---

[1]) Nebenbei sei bemerkt, daß auch die auf S. 169 aufgezählten 23 offiziellen Gedenktage selbstverständlich in keiner preußischen Schule alle zugleich begangen werden, um so weniger, als darunter eine Reihe konfessioneller Jahrestage sich befinden. Dagegen wird der Sedantag als großer Festtag gefeiert, während Quesada unbegreiflicherweise von der Schule wie vom Volke das Gegenteil behauptet. Auf die Zuverlässigkeit seiner Berichterstattung werfen diese direkt unrichtigen Angaben ein recht schlechtes Licht.

[2]) Sachsen wird als pädagogisches Musterland genannt S. 112 Anm.: . . . *Sajonia, donde la instrucción pública está admirablemente organizada: quizá, del punto de vista de pedagógico puro, constituya el gran modelo, casi cercano á la perfección.*

EXPERIMENTELLE PSYCHOLOGIE UND SCHULE

Von Heinrich Watenphul

Das Streben nach psychologischer Begründung der Pädagogik ist nicht neu. Schon die Aufklärung besaß es, wie Rousseau, Salzmann, Pestalozzi zeigen; und die Anregungen dieser Zeit vertiefte Herbart zu seiner psychologischen Pädagogik, indem er mit Hilfe der Selbstbeobachtung die Analyse der geistigen Vorgänge zu gewinnen und die so gewonnene Erkenntnis für die Vertiefung und Erweiterung der pädagogischen Erfahrung nutzbar zu machen suchte.

Gegen Ende des vorigen Jahrhunderts setzte dieses Streben mit neuer Kraft ein. Mit Herbart aber hat es nichts zu tun. Auch der naheliegende Schluß von einem Einfluß verwandter Anregungen des XVIII. und der zweiten Hälfte des XIX. Jahrh. trifft nicht zu: Dietrich Tiedemanns Schriftchen Über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei den Schülern von 1887, Löbuschs 1851 erschienene Entwicklungsgeschichte des Kindes, Berthold Sigismunds Aufsatz Kind und Welt von 1856, Adolf Kußmauls Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen von 1859 hatten in pädagogischen Kreisen kaum Beachtung gefunden.

Die Wurzeln dieser Entwicklung liegen vielmehr in unserer Zeit. Die von Berufenen und Unberufenen geäußerte, von den großen Städten ausgehende, für unsere zahlreichen kleinen und mittleren Orte aber auf keinen Fall zutreffende Ansicht von dem schädigenden Einflusse, den das moderne Leben auf die Jugend habe, sowie die ebenfalls von Berufenen und Unberufenen geäußerte, mehr oder minder begründete Ansicht von einer Überbürdung durch die Schule, vor allem durch die höhere Schule, schien eine Reform des Schulwesens im besondern und der Erziehung überhaupt nötig erscheinen zu lassen. So entstand nicht nur jene Bewegung, die auf eine Revolution im höheren Schulwesen hinarbeitete, wie sie sich am deutlichsten in einem Ansturme gegen eine bestimmte Gattung der höheren Schule, das humanistische Gymnasium, zeigte, sondern auch ganz allgemein ein Streben nach Erneuerung der pädagogischen Grundsätze und des Schulwesens überhaupt. Bei dem naturwissenschaftlich gerichteten Geiste unserer Zeit glaubte man dieses Ziel mit Hilfe der zeitgenössischen Psychologie erreichen zu können, die sich ja von der älteren Psychologie dadurch unterscheidet, daß sie in richtiger Erkenntnis der Mängel der Selbstbeobachtung diese Mängel durch Verbindung der Selbstbeobachtung mit der naturwissenschaftlichen, der experimentellen Beobachtung zu beseitigen sucht.

Diese Bestrebungen erlangten unter dem Namen 'Experimentelle Pädagogik' oder 'Experimentelle Didaktik' oder 'Kinderstudium' bald eine inter-

nationale Verbreitung; durch besonders starkes Interesse zeichneten sich die Länder angelsächsischer Nationalität aus.

Bei dem Versuche, die Ergebnisse der experimentellen Psychologie für die Schule nutzbar zu machen, blieb man nicht stehen. Man ging daran, die Methoden, mit denen diese Wissenschaft arbeitet, auch in Schule und Unterricht hineinzutragen, um durch das so Gewonnene dem Lehrverfahren der einzelnen Unterrichtsgegenstände eine neue Grundlage zu geben, um überhaupt durch Begründung einer experimentellen Didaktik der Erziehung neue maßgebende Wegweiser zu verschaffen.

Es war an sich schon bedenklich, das Experiment in der Schule zu verwenden und die Jugend zum Gegenstande von Versuchen zu machen: eine störende Beeinflussung der im ganzen geleisteten Arbeit läßt sich bei Versuchen in der Schule nicht vermeiden; die Beobachtung der Jugend ist, wenn sie sich deren nicht unbewußt bleibt, von fragwürdiger Zuverlässigkeit; und schließlich sind Schule und Jugend um der experimentellen Psychologie willen doch nicht da.

Eine noch größere Gefahr aber lag in dem Eifer, der sich dabei entwickelte. Psychologisch und experimentell ungeschulte Elemente betätigten sich in einer Weise, die mit echter Wissenschaft nichts zu tun hatte: mit Farbzetteln, Fragebogen, Diktaten, Rechenexempeln und Memorieraufgaben, überhaupt mit mechanischen Übungen oft sinnloser Art nahm man Untersuchungen über die verschiedenen Fragen vor, gewann man oft Ergebnisse, die zum Lachen reizen, und scheute sich nicht, das Gewonnene für bedenkliche Statistiken zu verwenden und als maßgebende Richtlinien zu bezeichnen, so daß es fast den Anschein haben konnte, als sei nun der langgesuchte Schlüssel für wahre Erziehung und wahre Didaktik gefunden. Dabei ließ man außerdem noch häufig außer acht, daß im heutigen Schulwesen nicht der Einzelne, sondern der Durchschnitt in Frage kommt, daß es daher nur geringen praktischen Wert hat, für eine Klasse von 30—40 Schülern oder Schülerinnen reine optische, motorische oder akustische Typen zu gewinnen. Desgleichen vergaß man häufig, daß gewisse Bedingungen für den Klassenunterricht maßgebend sind und stets bleiben werden, welche auf die Ergebnisse, so sicher sie auch sein mögen, notwendig eine Gegenwirkung ausüben und eine Trübung bewirken: die Verschiedenheit in Begabung und Alter der Schüler, die wirtschaftliche und soziale Stellung des Elternhauses, die Person, Tüchtigkeit und Gewissenhaftigkeit des Lehrers, der Geist des Kollegiums, sein Zusammenwirken und noch manches andere mehr.

Kein Wunder, daß sich Stimmen erhoben, welche mahnend zur Ruhe rieten und Auswüchsen der geschilderten Art die Würdigung zuteil werden ließen, die sie verdienten.

Überhaupt wäre es unrecht, wollte man verschweigen, daß es auch eine ernst zu nehmende Richtung gibt, die nur auf Grund gediegener psychologischer Schulung und gründlicher Kenntnis der Literatur die Ergebnisse der wissenschaftlichen Experimentalpsychologie auf ihren einzelnen Gebieten für pädagogische Zwecke nutzbar zu machen bestrebt ist.

Dafür bietet auch die jüngst von dem Münchener Gymnasiallehrer Offner veröffentlichte, vornehmlich für Lehrer bestimmte Monographie über das Gedächtnis den Beweis.[1])

Was seine Absicht ist, sagt der Verfasser im Vorworte selbst: er will ohne Polemik einen Überblick über die Ergebnisse bieten, welche die Untersuchungen über das Gedächtnis bis jetzt geliefert haben, und zeigen, welche Folgerungen sich hieraus für Erziehung und Unterricht ergeben.

Zu diesem Zwecke hat er in wissenschaftlicher und zugleich allgemeinverständlicher Weise unter Anwendung einer zum Teil neuen Anordnung des Stoffes herangezogen, was seit Wundt über das Spezialgebiet des Gedächtnisses gearbeitet worden ist, Untersuchungen von Ebbinghaus, Georg Elias Müller und seinen Schülern, von Külpes Schule und von anderen, Arbeiten von Männern also, deren Ruf die Gewähr für die Sicherheit des Gebotenen zu liefern scheint.

Und doch! Wer die Entwicklung der Wissenschaft von der experimentellen Psychologie kennt, findet auch beim Lesen dieses trefflichen Buches bestätigt, daß das Streben nach Gewinnung sicherer Analysen des geistigen Lebens zwar schöne Erfolge gehabt hat, daß aber noch eine Reihe von Gegensätzen in Auffassung und Erklärung der Ergebnisse besteht und die Zahl der unbedingt zuverlässigen Forschungsmethoden mit dem Umfange der aufgewandten Arbeit nicht Schritt gehalten hat, daß daher, wie es in Offners Vorwort heißt, die experimentelle Psychologie trotz aller Erfolge mit der Ausbildung ihrer Methoden noch lange nicht zu Ende ist. So müssen auch bei ihm Annahmen problematischen Charakters dazu dienen, die Lücken gesicherter Erfahrung auszufüllen.

Aber davon abgesehen, wie steht es um die Folgerungen für Erziehung und Unterricht, die Offner aus der Psychologie des Gedächtnisses gezogen hat? Sie sind auf praktische Fragen angewandt: auf den Wert der Wiederholung für das Gedächtnis, auf die vorteilhafteste Art des Memorierens, auf die Beeinflussung des Gedächtnisses durch Aufmerksamkeit, Stimmung, seelische und körperliche Allgemeinzustände, auf Rhythmus, Reim, Alliteration, Assonanz, Betonung, Lebensalter, Geschlecht, Krankheit, auf die Verbesserungsfähigkeit des Gedächtnisses und den Wert des Vergessens.

Es sei ferne, die Richtigkeit von Offners Schlüssen zu bezweifeln; gibt er doch auch für sie meist die Bestätigung in der Erfahrung.

Eine erfreuliche Tatsache. Aber diese Tatsache ist erfreulich nur an sich; im Hinblick auf die Pädagogik ist sie zunächst geeignet, in manchem Leser des Buches das Gefühl der Enttäuschung zu wecken. Denn auch hier zeigt sich: wesentlich Neues hat die experimentelle Psychologie bis jetzt der Pädagogik nicht zu liefern vermocht; durch ihre Ergebnisse wird im großen und ganzen nur die pädagogische Erfahrung bestätigt, wie eine gewissenhafte Praxis sie stets für Erziehung und Unterricht bisher beobachtet hat; die alten erprobten Grundlagen der Pädagogik werden auch für die Zukunft maßgebend bleiben.

---

[1]) Das Gedächtnis. Die Ergebnisse der experimentellen Psychologie und ihre Anwendung in Unterricht und Erziehung. Von Dr. Max Offner, Professor am Kgl. Ludwigsgymnasium in München. Zweite vermehrte Auflage. Berlin, Verlag von Reuther & Reichard, 1911.

Ganz wie bei der Phonetik; auch diese konnte ja die hochtragenden Hoffnungen, welche die Philologie auf sie setzte, nicht erfüllen, weil sie im wesentlichen nur das bestätigte, was die Erfahrung schon wußte.

Wer im Gefühle resignierten Bedauerns sagen wollte, daß so eine experimentelle Didaktik überflüssig werde, täte unrecht. Richtig angewandt gibt sie vielmehr, wie auch Offner sagt, die Möglichkeit, die Erfahrung durch das Experiment wissenschaftlich zu kontrollieren, zu messen, in schärfere Formeln zu fassen. Gerade darin beruht der Wert der experimentellen Psychologie für die Pädagogik. So wird sie für den Pädagogen wertvoll genug, und diese Erkenntnis ist geeignet, das Gefühl der Enttäuschung zu beseitigen bei denen, welche glaubten, mehr von ihr erhoffen zu dürfen. Darin liegt auch im besondern die Bedeutung von Offners sympathischer Arbeit, von ihrem wissenschaftlichen Werte abgesehen, vor allem für Lehrer: sowohl für die Anfänger unter ihnen, zumal sie aus ihr auch manches für die Praxis lernen, als auch für die vielen, welche des Dienstes ewig gleichgestellte Uhr im Laufe der Jahre manches hat vergessen lassen, denen eine auffrischende Erinnerung daher recht not tut.

Es wäre daher gut, wenn alle Lehrer die Entwicklung der Wissenschaft verfolgten, die uns hier beschäftigt. Mehr aber, d. h. eine allgemeine experimentelle Ausbildung und Betätigung darf nicht, wie es geschehen ist, von ihnen verlangt werden. Versuche gehören nun einmal nicht in die Schule; auch liegt der Schwerpunkt der Tätigkeit des Lehrers auf anderem Gebiete, ganz davon abgesehen, daß die Arbeit des Lehrers schon umfangreich und verantwortungsvoll genug ist. Zudem sind der berufene Lehrer und der berufene Experimentalpsychologe in der Regel zweierlei. Ich sage: in der Regel. Daß es auch Ausnahmen gibt, soll nicht bestritten werden: Offners Beispiel bestätigt es.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

DIE DIMISSION

Die Vorstandschaft der Münchener Elternvereinigung schrieb in den Münchener 'Neuesten Nachrichten' (1908, Nr. 537) seinerzeit u. a.: 'Ist das vielleicht Erziehung, wenn man einen Schüler wegen eines manchmal gar nicht so schweren Vergehens einfach dimittiert? Niemals. Durch das Fortschicken von der Schule verzichtet man einfach auf die Erziehung. Höchst bequem, aber durchaus zu verurteilen.' Es war zum mindesten sehr leichtfertig, solche lapidare Sätze 'einfach' in die Welt zu setzen, ohne sie durch Beweise zu stützen. Inzwischen aber hat die Elternvereinigung München in ihrer Generalversammlung (vgl. N. N. 1908 Nr. 590) selber 'in einzelnen Punkten eine weitere gründliche Nachprüfung und klarere Formulierung des Erstrebenswerten ins Auge gefaßt' und somit den Tiraden eines einzelnen von vornherein das Gewicht leidenschaftsloser Überlegung und objektiver Unvoreingenommenheit entgegengestellt.

Die Verweisung eines Schülers von der Anstalt muß logischerweise erfolgen, wenn dessen Verbleiben zwecklos oder für seine Mitschüler gefährlich ist, anders ausgedrückt, wenn es das Interesse der Schule oder der Eltern erfordert. Immer muß sie die ultima ratio bilden. Und sie ist dann ebensowenig eine Bankerotterklärung der Erziehung, als eine unglücklich verlaufende Operation den Arzt oder die Veruntreuung eines Kassierers ein Bankinstitut diskreditieren kann.

Die Schule wendet das Mittel der Dimission äußerst selten an in besonders kraß gelagerten Disziplinarfällen. Eine Rücksichtslosigkeit und unverantwortliche Pflichtvergessenheit gegen die übrigen Schüler und Eltern wäre es, wenn die Schule ein räudiges Glied, das als moralisch verkommen und verdorben erkannt ist, im Schulkörper beließe. Verlangt man doch heutzutage in manchen Kreisen die Entfernung oder Fernhaltung von Kindern, die infolge ansteckender Krankheiten (Tuberkulose, Epilepsie u. dergl.) eine beständige Gefahr für ihre Mitschüler bilden. Umsomehr bei moralisch Infizierten. Freilich werden dabei die oft schuldlosen Eltern am härtesten gestraft: eine immer wieder aufgewärmte Einrede. Haben denn die andern Schülereltern nicht ein Recht auf Schutz? Und ist's nicht vernünftiger, ein brandiges Glied abzutrennen, als den ganzen Körper der Vergiftung auszusetzen? Daß übrigens die Vertrauensseligkeit so vieler Eltern an der Verführung ihrer Kinder unbewußt mitschuldig ist, wissen wir. So manchesmal könnte der umsichtige Lehrer die Eltern auf seelische Störungen aufmerksam machen; aber wenn schon ein Arzt (Dr. Trumpp) klagen kann, daß 'viele Eltern einfältig genug sind, es schwer zu verübeln, wenn man auch nur die Möglichkeit eines solchen Lasters (der Onanie) bei ihrem Kinde erwähnt', um wieviel heikler ist für jenen dieses Gebiet! Zumal die meisten Eltern nur hören wollen, ob der Sohn durchkommt, auf erziehliche Fragen nicht eingehen und, wenn auch ungesagt, auf pädagogische Winke dankend verzichten. Moralisch angefaulte Schüler werden mehr auf den Schulbänken sitzen als wir ahnen; solange sie andere weder durch Wort noch durch Beispiel in ihren Sumpf hineinziehen, sind sie unschädlich. Viel Unheil aber könnte am Anfang verhütet werden, wenn sich die Eltern das Vertrauen ihrer Kinder möglichst lange erhalten könnten.

Zu diesen sittlich angefaulten Schülern gehören auch jene, die sich in sog. ver-

botenen Verbindungen zusammentun. Das sind wohl jene Fälle, die als 'manchmal gar nicht so schwere Vergehen' bezeichnet wurden. In der Tat, wenn Außenstehende von der Dimission solcher Schüler hören oder lesen, so pflegt das Mitleid für solche Opfer der Schultyrannei zu erwachen. An Episoden, wie sie im 'Traumulus' vorgeführt werden, denkt der Uneingeweihte und betrachtet das Ganze unter dem Gesichtswinkel der blöden Jugendeselei. In der Tat, wäre dies das ganze Verbrechen, die Schule und ihre vorgesetzte Behörde gliche in ihrem Kampfe dem edlen Don Quichotte de la Mancha. In früheren Zeiten waren auch diese 'Froschverbindungen' in der Hauptsache ein Kult des Gambrinus und eine Vorbereitung für das akademische Verbindungswesen; aus ihnen rekrutierten sich zum größten Teil die 'Füchse'. Daraus erklärt sich, daß alte Herren selbst in angesehenen Staatsstellungen immer noch zu den einstigen 'Blasen' Beiträge zahlen und mit ihnen sympathisieren. Aber wie sich diese Verbindungen in neuerer Zeit allenthalben entwickelt haben, davon können Anstaltsprotokolle reden und noch mehr ehemalige Mitglieder. Neben den Exzessen in Baccho sind jene in Venere unbeschreiblich: wie viele büßen ihr tolles Treiben mit frühzeitigem Siechtum, mit lähmender Nervenzerrüttung. Die knappen, aber inhaltsschweren Ausführungen des Münchener Nervenarztes Dr. Frz. Müller ('Blätter f. d. b. Gymnasialschulwesen' 1895, S. 657 ff.) haben nicht zuletzt das sehr strenge Vorgehen der bayrischen Schulbehörde veranlaßt; Eltern und Lehrern ist Naths Buch 'Über Schülervereine und -verbindungen' sehr zu empfehlen.

Wenn nicht alles täuscht, scheint das Übel der Gymnasialverbindungen sich zu vermindern, wenn auch einzelne traditionelle 'Nester' noch fortbestehen. Der 'Sport' hat nicht zum mindesten das Verdienst hiervon und damit im Zusammenhang die Abnahme des Alkoholismus. Darum hat die Schule alle Veranlassung, in dem Kampfe der Mäßigkeitsbewegung tätig teilzunehmen. Aber nicht durch Vereinsbildungen oder sporadische Vorträge, sondern durch gelegentliche Unterweisungen im Unterrichte. Lehrhafte Ermahnungen erzielen in der Regel geringe Wirkungen; am meisten bezwecken Tatsachen, die sich aus dem Leben und der Statistik ergeben. Jedes Fach bietet Gelegenheit, vornehmlich der Unterricht in der Religionslehre, im Deutschen, in Geschichte und Naturkunde, aber auch das Rechnen, die Erdkunde kann mit Glück verwendet werden, wie die Preisschrift von Droste 'Die Schule, der Lehrer und die Mäßigkeitssache' (1900) trefflich zeigt. Es wird so mancher zum Nachdenken angeregt, wenn er hört, daß im Deutschen Reich der Trunk jährlich etwa 1600 Personen zum Selbstmord, 3000 ins Irrenhaus oder Delirium, 32000 ins Armenhaus, 150000 zu Gesetzesübertretungen treibt.

Die Einführung der Jugendspiele ist sicherlich von bestem Einfluß und entspricht dem Wunsche des alten Jahn, der meint: 'Die Jugend muß wieder zu einem wahren Jungtum geführt werden, was selbst erlaubte Genüsse verschmäht, wenn sie dem reifen Alter nur erst geziemen. Das Gefühl muß zur Liebe an der Natur geweckt werden, es muß mehr Wohlgefallen an Einfachheit finden als am betäubenden und entnervenden Kneipenleben.' Von der Volksschule an sollte der Jugend Abscheu vor einem trunkenen Menschen anerzogen werden, über den man nicht lache, sondern den man wie ein wildes Tier meide.

Andrerseits sollte dem berechtigten Geselligkeitstrieb der reiferen Jugend von seiten der Schule mehr entgegengekommen werden, wobei die Selbstregierung möglichst begünstigt sei. Durch Ablenken der jungen Leute auf sportliche, musikalische, literarische Zirkel, durch Begünstigung von theatralischen Aufführungen, die von jeher die Jugend begeisterten, durch häufigere Veranstaltung musikalischer Darbietungen werden mit der Zeit doch auch die öden Absolviakommerse edleren Schlußfeiern weichen, die nicht mehr in ihren Folgeerscheinungen bedauerlich sind.

Unmoralität und unerlaubte Kneipereien sind die Hauptursachen der Dimission.

Es gibt aber auch Fälle, daß bei gänzlichem Versagen der Mitwirkung des Elternhauses ein Schüler seine Pflichten fortgesetzt außer acht läßt, obgleich die Schule

alle ihr zu Gebote stehenden Zuchtmittel erschöpft. Folgerichtig müßte der betreffende Schüler dem Elternhause zurückgegeben werden, da die Schule gegenüber der Untätigkeit und Gleichgültigkeit des Hauses machtlos geworden ist. Wird jemals von dieser Schlußfolgerung Gebrauch gemacht? In der Regel wartet man zu, bis die natürliche Auslese den völlig Unfleißigen von selbst ausscheidet. Aber wieviel Mühe wird umsonst an ihm vergeudet, wieviel strebsame Schüler werden durch ein solches 'retardierendes Element' aufgehalten und gelangweilt! M. E. sollte die Schule um ihrer selbst willen fortgesetzt krassem Unfleiß gegenüber die schulordnungsgemäß zulässige Strafe der Dimission verhängen.

Unsere Schulordnungen kennen nur die Dimission als Strafe. Aber die Praxis ergibt Fälle verschiedener Art, die eine Dimission, sagen wir, aus 'administrativen Gründen' angezeigt sein lassen. So wird die Bezahlung des Schulgeldes verweigert; ein renitenter Vater lehnt es prinzipiell ab, Strafzettel zu unterschreiben oder andere schulordnungsgemäße Obliegenheiten zu erfüllen. Ein Schüler muß auf Wunsch der Eltern eine Unterrichtsstunde versäumen, ohne hierfür eine genügende Entschuldigung zu haben u. dergl. Wenn solche Fälle sich wiederholen und Vorstellungen an die Eltern erfolglos sind, hat die Schule um ihrer Autorität willen die Pflicht, die betreffenden Schüler zu entlassen, nur mit dem Unterschied, daß das Zeugnis vermerkt, daß die Entlassung nicht als Strafe aufzufassen sei. Hierher gehörten auch jene Fälle, wenn Schüler aus irgendwelchen Gründen trotz allen Fleißes den Anforderungen nur unter den quälendsten Anstrengungen einigermaßen gerecht zu werden vermögen. So manches tragische Schulelend würde verschwinden, wenn die Schule das Recht bekäme, zum Heile der von unvernünftigen und grausamen Eltern gezwungenen Mußstudenten eine 'administrative' Entlassung zu beschließen und durchzusetzen. Und die Schule würde von den häufigen Vorwürfen, die moderne Schriftsteller und Eltern unbegabter Söhne gegen sie erheben, verschont, von unnützem Ballast befreit. Statt dessen kommt es nicht selten vor, daß Schülern, denen bei Altersüberschreitung aus triftigen Gründen vom Lehrerrat die Dispense versagt wird, von Regierungsseite die Dispense zugestanden wird, ein Usus, der je eher je lieber beseitigt zu werden verdient.[1] Bei dieser Gelegenheit sei auch noch auf die Schulgeldbefreiung hingewiesen. Nach den derzeitigen Bestimmungen sind in Bayern Fleiß und gutes Betragen neben der Dürftigkeit maßgebend. Ein wichtiger Punkt jedoch fehlt: gute Fortschritte. Was nützt es denn, einen Schüler, der trotz anerkennenswerten Fleißes mangels der guten Begabung nur mühsam vorwärtskommt, der Studienlaufbahn zu erhalten, die heutzutage bei der Überfüllung der sog. gelehrten Berufe gute Geistesgaben bedarf? Übelangewandte Milde ist Grausamkeit. Anstatt so viele recht mangelhaft begabte Schüler an dem Seile der Schulgeldbefreiung emporzuziehen, wäre es viel zweckmäßiger, hervorragend begabten armen Schülern durch zusammengelegte Stipendien das Studium zu erleichtern, den Kampf mit dem Leben in den schönen Jahren der Jugend zu mildern und ihnen die edlen Genüsse einer kleinen Ferienreise, guter Bücher u. dergl. zu verschaffen.

Trotzdem tatsächlich Dimissionen sehr selten sind und bei uns nur mit Mehrheitsbeschluß des Lehrerrates erfolgen, werden immer wieder Stimmen laut, welche die Mitwirkung der Eltern in Form eines Elternratsabgeordneten, eines *advocatus diaboli* u. dergl. anstreben mit der landläufigen Begründung, dem 'angeklagten' Schüler fehle ein Verteidiger, die Schule sei zugleich Anklägerin, Untersuchungsrichterin und Aburteilerin. Dabei wird von besonders Kundigen auf außerbayrische Verhält-

[1]) Nach § 29, 6 der bayerischen Schulordnung ist vom Studium an einer höheren Anstalt abzuweisen, wer zweimal erfolglos dieselbe Klasse repetiert hat oder durch zweimaliges Repetieren (in verschiedenen Klassen) das betr. Normalalter überschreiten würde. — Dispense kann nur die einschlägige Regierung erteilen (das Gutachten des Lehrerrates wird schon im voraus am Ende des Schuljahres abgegeben).

nisse hingewiesen, wie auf Baden und Braunschweig, wo Schülerdimissionen der Zustimmung des Elternbeirats bezw. des Kuratoriums bedürfen. Und auch in Preußen traten vereinzelte Stimmen aus höhern Lehrerkreisen dafür ein, in Disziplinarfällen eine Vertretung der Elternschaft beizuziehen. Man mag noch so sehr für ein Zusammenwirken von Schule und Haus sein, man mag auch für gewisse Beratungsgegenstände einem Elternbeirat das Wort reden: die Disziplin der Schule selbst ist Sache der Schule und ihrer Organe. Wie es unwürdig war, daß durch die Abelsche Entschließung von 1833 in Bayern die Dimission einem Regierungskommissarius übertragen wurde, ebenso unwürdig wäre es, Fragen der Erziehung der Gutheißung von Kreisen, die außerhalb der Schule stehen, zu überlassen. Die Schüler haben in ihren Lehrern ihre natürlichsten Anwälte, die, in der Regel Familienväter, auch den Standpunkt der Eltern verstehen und wahren. Und in zweifelhaften Fällen wird Milde angewandt, die sich, wie die Folgezeit lehrt, häufig nicht lohnt.

Eduard Stemplinger.

Otto Crusius, Wie studiert man klassische Philologie? Ein Vortrag. München, E. Reinhardt 1911. 57 S. 0,60 Mk.

Friedrich v. d. Leyen, Wie studiert man deutsche Philologie? Aus demselben Verlage. 23 S. 0,60 Mk.

Es kann nur freudig begrüßt werden, wenn von berufener Seite der Versuch gemacht wird, die Studierenden zu einem wahrhaft fruchtbaren und freudigen Studium der erwählten Wissenschaft anzuleiten. Nachdem uns Immisch sein verdienstvolles Buch geschenkt hat: 'Wie studiert man Philologie?' haben zunächst die Vertreter der neueren Sprachen an der Marburger Universität für die von ihnen vertretenen Fächer Anleitungen herausgegeben, die zwar nicht im Buchhandel erschienen sind, aber von den Senioren der Seminare an die Studierenden abgegeben werden. Auch mein Schriftchen 'Vademecum für Kandidaten des höheren Lehramts' (Marburg, Elwert) kann dahin gerechnet werden. Nun treten zwei Lehrer der Münchener Universität auf den Plan. Die Ausführung ist freilich namhaft verschieden. Crusius' Schrift ist wirklich ein Vortrag, der von dem Temperament des Redners ein beredtes Zeugnis ablegt; man liest ihn mit Vergnügen, das noch dadurch erhöht wird, daß Ref. in der angenehmen Lage ist, ihm durchweg beizustimmen. Wie der Verf. auf die hohen und mannigfachen Ziele des Studiums hinweist, wie er wiederum dem jugendlichen Leser Mut macht, ist geradezu vorbildlich. Es sollen hier nur drei Punkte angeführt werden, die von prinzipieller Bedeutung sind. Zunächst warnt Verf. vor dem gefährlichen Glauben, daß es genüge, die sogenannten 'Schulschriftsteller' zu lesen, wozu einige Prüfungsordnungen zu verführen scheinen; die preußische drückt sich in dieser Hinsicht maßvoll aus, und die Praxis setzt sich hoffentlich überall über solche künstliche Zäune hinweg. Aber auf der andern Seite betont er doch nachdrücklich, daß 'der Typus der antiken Persönlichkeit gerade der Zeiten, die wir klassisch zu nennen gewohnt sind, etwas Vorbildliches zu besitzen und zu behalten scheint'. Sehr richtig! Endlich sei noch auf die Bedeutung des Studiums der Volkskunde hingewiesen, die er der heranwachsenden Generation warm ans Herz legt. Etwas trockener ist die andere Führung gehalten, die sachlich allerdings im ganzen Zustimmung verdient. Nur in einem Punkte möchte ich vom Standpunkt der Praxis aus widersprechen. Abgesehen von dem allzu minutiösen Eingehen auf die Durchführung des Studiums (S. 15 ff.) erscheint es mir nicht rätlich, wenn Verf. das Studium des Deutschen, entsprechend der Promotionsordnung, als einziges Hauptfach gerechnet wissen will, für das er so viel Vorlesungen und Übungen ansetzt, daß für zwei 'Nebenfächer' nur kümmerliche Zeit übrig bleibt. Das geht im Interesse der Schulen nicht an. Wir können uns nicht den Luxus gestatten, uns nur einen germanistischen Spezialisten zu halten, der höchstens auf unteren und mittleren Stufen in anderen Fächern mit Vorsicht verwendet werden könnte. In Preußen erwarten wir von jedem Kandidaten, der ernsthaft genommen werden will, zwei volle Fakultäten, bei jungen Leuten, die über die Menge hervorragen, sogar drei. Die Tat-

alle ihr zu Gebote stehenden Zuchtmittel erschöpft. Folgerichtig müßte der betreffende Schüler dem Elternhause zurückgegeben werden, da die Schule gegenüber der Untätigkeit und Gleichgültigkeit des Hauses machtlos geworden ist. Wird jemals von dieser Schlußfolgerung Gebrauch gemacht? In der Regel wartet man zu, bis die natürliche Auslese den völlig Unfleißigen von selbst ausscheidet. Aber wieviel Mühe wird umsonst an ihm vergeudet, wieviel strebsame Schüler werden durch ein solches 'retardierendes Element' aufgehalten und gelangweilt! M. E. sollte die Schule um ihrer selbst willen fortgesetzt krassem Unfleiß gegenüber die schulordnungsgemäß zulässige Strafe der Dimission verhängen.

Unsere Schulordnungen kennen nur die Dimission als Strafe. Aber die Praxis ergibt Fälle verschiedener Art, die eine Dimission, sagen wir, aus 'administrativen Gründen' angezeigt sein lassen. So wird die Bezahlung des Schulgeldes verweigert; ein renitenter Vater lehnt es prinzipiell ab, Strafzettel zu unterschreiben oder andere schulordnungsgemäße Obliegenheiten zu erfüllen. Ein Schüler muß auf Wunsch der Eltern eine Unterrichtsstunde versäumen, ohne hierfür eine genügende Entschuldigung zu haben u. dergl. Wenn solche Fälle sich wiederholen und Vorstellungen an die Eltern erfolglos sind, hat die Schule um ihrer Autorität willen die Pflicht, die betreffenden Schüler zu entlassen, nur mit dem Unterschied, daß das Zeugnis vermerkt, daß die Entlassung nicht als Strafe aufzufassen sei. Hierher gehörten auch jene Fälle, wenn Schüler aus irgendwelchen Gründen trotz allen Fleißes den Anforderungen nur unter den quälendsten Anstrengungen einigermaßen gerecht zu werden vermögen. So manches tragische Schulelend würde verschwinden, wenn die Schule das Recht bekäme, zum Heile der von unvernünftigen und grausamen Eltern gezwungenen Mußstudenten eine 'administrative' Entlassung zu beschließen und durchzusetzen. Und die Schule würde von den häufigen Vorwürfen, die moderne Schriftsteller und Eltern unbegabter Söhne gegen sie erheben, verschont, von unnützem Ballast befreit. Statt dessen kommt es nicht selten vor, daß Schülern, denen bei Altersüberschreitung aus triftigen Gründen vom Lehrerrat die Dispense versagt wird, von Regierungsseite die Dispense zugestanden wird, ein Usus, der je eher je lieber beseitigt zu werden verdient.[1]) Bei dieser Gelegenheit sei auch noch auf die Schulgeldbefreiung hingewiesen. Nach den derzeitigen Bestimmungen sind in Bayern Fleiß und gutes Betragen neben der Dürftigkeit maßgebend. Ein wichtiger Punkt jedoch fehlt: gute Fortschritte. Was nützt es denn, einen Schüler, der trotz anerkennenswerten Fleißes mangels der guten Begabung nur mühsam vorwärtskommt, der Studienlaufbahn zu erhalten, die heutzutage bei der Überfüllung der sog. gelehrten Berufe gute Geistesgaben bedarf? Übelangewandte Milde ist Grausamkeit. Anstatt so viele recht mangelhaft begabte Schüler an dem Seile der Schulgeldbefreiung emporzuziehen, wäre es viel zweckmäßiger, hervorragend begabten armen Schülern durch zusammengelegte Stipendien das Studium zu erleichtern, den Kampf mit dem Leben in den schönen Jahren der Jugend zu mildern und ihnen die edlen Genüsse einer kleinen Ferienreise, guter Bücher u. dergl. zu verschaffen.

Trotzdem tatsächlich Dimissionen sehr selten sind und bei uns nur mit Mehrheitsbeschluß des Lehrerrates erfolgen, werden immer wieder Stimmen laut, welche die Mitwirkung der Eltern in Form eines Elternratsabgeordneten, eines *advocatus diaboli* u. dergl. anstreben mit der landläufigen Begründung, dem 'angeklagten' Schüler fehle ein Verteidiger, die Schule sei zugleich Anklägerin, Untersuchungsrichterin und Aburteilerin. Dabei wird von besonders Kundigen auf außerbayrische Verhält-

[1]) Nach § 29, 6 der bayerischen Schulordnung ist vom Studium an einer höheren Anstalt abzuweisen, wer zweimal erfolglos dieselbe Klasse repetiert hat oder durch zweimaliges Repetieren (in verschiedenen Klassen) das betr. Normalalter überschreiten würde. — Dispense kann nur die einschlägige Regierung erteilen (das Gutachten des Lehrerrates wird schon im voraus am Ende des Schuljahres abgegeben).

nisse hingewiesen, wie auf Baden und Braunschweig, wo Schülerdimissionen der Zustimmung des Elternbeirats bezw. des Kuratoriums bedürfen. Und auch in Preußen traten vereinzelte Stimmen aus höhern Lehrerkreisen dafür ein, in Disziplinarfällen eine Vertretung der Elternschaft beizuziehen. Man mag noch so sehr für ein Zusammenwirken von Schule und Haus sein, man mag auch für gewisse Beratungsgegenstände einem Elternbeirat das Wort reden: die Disziplin der Schule selbst ist Sache der Schule und ihrer Organe. Wie es unwürdig war, daß durch die Abelsche Entschließung von 1833 in Bayern die Dimission einem Regierungskommissarius übertragen wurde, ebenso unwürdig wäre es, Fragen der Erziehung der Gutheißung von Kreisen, die außerhalb der Schule stehen, zu überlassen. Die Schüler haben in ihren Lehrern ihre natürlichsten Anwälte, die, in der Regel Familienväter, auch den Standpunkt der Eltern verstehen und wahren. Und in zweifelhaften Fällen wird Milde angewandt, die sich, wie die Folgezeit lehrt, häufig nicht lohnt.

Eduard Stemplinger.

Otto Crusius, Wie studiert man klassische Philologie? Ein Vortrag. München, E. Reinhardt 1911. 57 S. 0,60 Mk.

Friedrich v. d. Leyen, Wie studiert man deutsche Philologie? Aus demselben Verlage. 23 S. 0,60 Mk.

Es kann nur freudig begrüßt werden, wenn von berufener Seite der Versuch gemacht wird, die Studierenden zu einem wahrhaft fruchtbaren und freudigen Studium der erwählten Wissenschaft anzuleiten. Nachdem uns Immisch sein verdienstvolles Buch geschenkt hat: 'Wie studiert man Philologie?' haben zunächst die Vertreter der neueren Sprachen an der Marburger Universität für die von ihnen vertretenen Fächer Anleitungen herausgegeben, die zwar nicht im Buchhandel erschienen sind, aber von den Senioren der Seminare an die Studierenden abgegeben werden. Auch mein Schriftchen 'Vademecum für Kandidaten des höheren Lehramts' (Marburg, Elwert) kann dahin gerechnet werden. Nun treten zwei Lehrer der Münchener Universität auf den Plan. Die Ausführung ist freilich namhaft verschieden. Crusius' Schrift ist wirklich ein Vortrag, der von dem Temperament des Redners ein beredtes Zeugnis ablegt; man liest ihn mit Vergnügen, das noch dadurch erhöht wird, daß Ref. in der angenehmen Lage ist, ihm durchweg beizustimmen. Wie der Verf. auf die hohen und mannigfachen Ziele des Studiums hinweist, wie er wiederum dem jugendlichen Leser Mut macht, ist geradezu vorbildlich. Es sollen hier nur drei Punkte angeführt werden, die von prinzipieller Bedeutung sind. Zunächst warnt Verf. vor dem gefährlichen Glauben, daß es genüge, die sogenannten 'Schulschriftsteller' zu lesen, wozu einige Prüfungsordnungen zu verführen scheinen; die preußische drückt sich in dieser Hinsicht maßvoll aus, und die Praxis setzt sich hoffentlich überall über solche künstliche Zäune hinweg. Aber auf der andern Seite betont er doch nachdrücklich, daß 'der Typus der antiken Persönlichkeit gerade der Zeiten, die wir klassisch zu nennen gewohnt sind, etwas Vorbildliches zu besitzen und zu behalten scheint'. Sehr richtig! Endlich sei noch auf die Bedeutung des Studiums der Volkskunde hingewiesen, die er der heranwachsenden Generation warm ans Herz legt. Etwas trockener ist die andere Führung gehalten, die sachlich allerdings im ganzen Zustimmung verdient. Nur in einem Punkte möchte ich vom Standpunkt der Praxis aus widersprechen. Abgesehen von dem allzu minutiösen Eingehen auf die Durchführung des Studiums (S. 15 ff.) erscheint es mir nicht rätlich, wenn Verf. das Studium des Deutschen, entsprechend der Promotionsordnung, als einziges Hauptfach gerechnet wissen will, für das er so viel Vorlesungen und Übungen ansetzt, daß für zwei 'Nebenfächer' nur kümmerliche Zeit übrig bleibt. Das geht im Interesse der Schulen nicht an. Wir können uns nicht den Luxus gestatten, uns nur einen germanistischen Spezialisten zu halten, der höchstens auf unteren und mittleren Stufen in anderen Fächern mit Vorsicht verwendet werden könnte. In Preußen erwarten wir von jedem Kandidaten, der ernsthaft genommen werden will, zwei volle Fakultäten, bei jungen Leuten, die über die Menge hervorragen, sogar drei. Die Tat-

sachen beweisen, daß sich diese Forderungen gut durchführen lassen. Man kann ein wissenschaftlich geschulter Germanist und doch in den alten Sprachen oder in Geschichte oder in der Neuphilologie gut beschlagen sein. Im übrigen sei auch diese Schrift abgesehen von der Einschränkung, die dem Ressortpatriotismus gilt, bestens empfohlen. Beide Schriften eignen sich für die Bibliothek der Prima wie zur Empfehlung an junge Studenten.

Friedrich Aly.

Prof. Dr. R. Linde, Alte Kulturstätten. Bilder aus Ägypten, Palästina und Griechenland. Mit 8 Einschaltbildern und 113 (meist ganzseitigen) Textabbildungen nach Aufnahmen des Verfassers. Bielefeld, Velhagen & Klasing 1911. Geb. Mk. 12,—.

Der Hauptwert des Buches liegt in dem reichen Abbildungsmaterial nach Originalaufnahmen des Verfassers. Nur wer selbst in den klassischen Ländern photographiert hat, kann beurteilen, wie schwer es ist, den berühmten 'Veduten' andere ebenbürtige an die Seite zu stellen, ganz zu schweigen von wirklich künstlerischen Aufnahmen. Hier hat ein trefflich geschultes Auge ganze Arbeit geleistet, indem dank strenger Selbstzucht von Aufnahmen Abstand genommen wurde, die keinen bildmäßigen Eindruck gemacht hätten.

Ich greife aus der Fülle originellster und charakteristisch aufgefaßter Landschaftsbilder nur die bezeichnendsten heraus. Abb. 2: Moschee am Mokattam inmitten der großartigen Wüsteneinsamkeit; Abb. 3: Die Mamelukengräber und ihr überraschendes Emportauchen aus der Wüste. Geradezu ergreifend wirkt die Ansicht des Gräbertals Biban el Muluk (14) oder des Wüstenfriedhofs bei Assuan (27), majestätisch die Felsabstürze am Tempel Dehr el bahri (16).

Wenig bekannt und in hohem Grade malerisch dürfte die Aufnahme 41 sein: Jerusalem beim Davidstor, in architektonisch-wirksamer Weise gekrönt von der Kuppel des Felsendoms. Ein schönes Gegenstück dazu die Ansicht der Akropolis (120). Ferner nenne ich die weite Kaysterebene bei Ephesos (68), die seltenen Bilder vom Euripus bei Chalkis auf Euböa (74 f.), die Aufnahmen von Delphi (78 f.), die großartige Ansicht des Taygetos bei Sparta (102), ein Bild, das, in größtem Formate ausgeführt, für jedes Gymnasium einen unvergleichlichen Wandschmuck hergäbe.

Eigenartig sind die in der Dämmerung aufgenommenen Bilder: 38: Jerusalem, 48: Blick in das Ghor bei Jericho, 112: Kloster Wurkano am Ithome, 115: Kloster Wurkano am Ithome, 115: Areopag und Theseion.

Feines Verständnis für die südliche Flora beweist eine lange Reihe Bilder, auf denen die Olive (51. 54. 81. 84. 101), die Palme (8—10), die Cypresse (65—67. 109), Kakteen (53. 55. 108 f.) oder Agaven (72) die malerische Staffage hergeben. Oder es lacht uns eine blühende Frühlingsvegetation entgegen, sei es auf Korfu (82) oder in Tiryns (94), in Epidaurus (98) oder in Messeniens fruchtbaren Gefilden (108).

Dabei hat es Linde auch verstanden, archäologisch-eindrucksvolle Bilder festzuhalten: So die Stufen der Cheopspyramide in ihrer Zerbröckelung (4), die Reliefs von Medinet Habu (19), die Riesenmaße des Ramesseums (20 f.), den Stylobat und die Säulentrümmer des Zeustempels von Olympia (85 f.), die Wucht der Säulen des Tempels zu Korinth (88).

Neben diesem reichen Anschauungsmaterial tritt der Text bewußt zurück, und doch ist selbst das anspruchslose Tagebuch nicht nur für den ein hoher Genuß, der selbst einmal das Glück gehabt hat, jene Stätten mit eigenen Augen zu sehen, sondern ganz besonders für den, der sich aus Büchern einen Begriff von jener Welt machen muß.

Da steigt die ambrosische Nacht Ägyptens vor unserm geistigen Auge empor und leuchten die Tausende ihrer Sterne auf (S. 44), da hören wir den Mueddin vom Minaret singen oder den Muslimen sein feierliches Gebetszeremoniell verrichten (S. 66). Da sprudelt um uns das orientalische Leben in all seiner Buntheit, da ziehen Grabes- und Hochzeitszüge (S. 130) kaleidoskopartig an uns vorüber.

Wir hören das charakteristisch-monotone Sirren der Sakijen, wir sehen die Feluken den Nil hinabgleiten mit ihren blen-

dend weißen Segeln wie lichte Schwäne (S. 56). Aber namentlich wird der Verfasser nicht müde, immer neue Töne zu finden, uns die Landschaft in ihrem ewig-neuen Beleuchtungsspiel zu schildern: die Felseneinöde der Königsgräber bei Theben (S. 48), die ergreifende Eintönigkeit der ägyptischen Landschaft (S. 54) oder den überraschenden Einblick in das Ghor läßt er uns schauen wie den Zauber ephesischer Landschaft (S. 156) oder den weiten Blick von Akrokorinth aus (S. 188).

Dabei fehlt es nicht an anregenden historischen, namentlich religionsgeschichtlichen Betrachtungen: in der Omarmoschee oder in Delphis kastalischer Schlucht (S. 168) wie auf eleusischer Flur (S. 184); feinsinnig die Parallele zwischen der galiläischen Landschaft und den berauschenden Klängen des Hohen Liedes (S. 125).

Wie aber auch das Gemütvolle zu seinem Rechte kommt, zeige — zugleich als Stilprobe — die feinsinnige ästhetische Betrachtungsweise, die der Verfasser den attischen Grabstelen im Museum zu Athen zuteil werden läßt (S. 208): 'Manchmal will es scheinen, als seien die einfachen Grabstelen das Schönste von all den Schätzen, die hier aufgespeichert liegen. Man kann sich nicht sattsehen an dieser so ganz schlichten und unbewußten Kunst voll hoher Wahrhaftigkeit. . . . Da sitzt eine Frau und beugt sich voll Freude über den Schmuck, den die Dienerin ihr gereicht, wie sie es so oft im Leben tat, eine schöne kraftvolle Frauengestalt voll gesunder Frische. So nimmt sie Abschied vom holden Leben ohne Klage und ohne Schmerz. Ähnliche Motive kehren wieder. Oder Mann und Frau geben einander die Hand zum Scheiden und sehen einander ernst an. So ist es auch im Leben, wenn es so ist, wie es sein soll, zwei gute Kameraden, die einander vertrauen und einander tragen. Sie wandern eine Zeitlang zusammen, freuen sich der Sonne und ihrer Liebe und der jungen Brut, die so schnell flügge wird. Dann kommt die Zeit, daß sie einander die Hand zum Abschied geben.'

Ich meine, Bücher wie das vorliegende tun uns Lehrern neben dem schweren Geschütz wissenschaftlicher Literatur sehr not, und die Verwendbarkeit gerade dieses Buches im Unterricht rechtfertigt seine Besprechung an dieser Stelle. Vielleicht wäre es noch brauchbarer, wenn der Verlag sich bei einer Neuauflage entschlösse, die Bilder auf losen Blättern beizulegen, damit man im Wechselrahmen den Schülern den ruhigen Genuß der schönen Abbildungen ermöglichen könnte.

Selbstverständlich eignet sich das Buch im hohen Grade für die Schülerbibliothek.

Fritz Jäckel.

Die Wortfamilien der lateinischen Sprache. Für den Schulgebrauch zusammengestellt von Felix Hartmann. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing 1911.

Der Verfasser geht von dem richtigen Gedanken aus, daß der Wortvorrat unserer Schüler gegen früher zusammengeschmolzen und dadurch ein schnelles Fortschreiten in der Lektüre erschwert sei. Nach alter Art wieder Vokabeln außer dem Zusammenhange lernen zu lassen, verwirft er mit Recht; ebenso andere Versuche, das Übel zu bekämpfen, wie sie z. B. in den Schülerpräparationen vorliegen. Daß er auch die Phrasensammlungen in den Ostermannschen Büchern nicht planmäßig eingeprägt wissen will, wie es leider geschieht, ist entschieden zu billigen. Von diesen Erwägungen ausgehend hat Verfasser seine Wortfamilien zusammengestellt; den weitaus größten Teil des Buches (410 S.) füllen natürlich die Nominal- und Verbalstämme mit ihren Ableitungen; die Pronomina mit den pronominalen Adverbien und einer Übersicht der Korrelativa, die Adverbien, Konjunktionen und Präpositionen sind auf 26 Seiten angeschlossen. Immer sind nur die Grundbedeutungen gegeben, die abgeleiteten Wörter finden sich nur unter den Stammwörtern, zu sprachgeschichtlichen und etymologischen Betrachtungen ist so reichlich Anlaß geboten. Die Schüler finden *restaurare* und *instaurare* nur unter *stare*, *opportunus* unter *porta* und *portus*, *dimidius* unter *medius*, *integer* unter *tango*. In dem Buch sind also gesunde, wissenschaftliche Grundsätze vertreten. Aber wie steht es mit der Verwendung? Der Verfasser denkt sich ihren Beginn etwa mit der Cäsarlektüre. Der Schüler soll die ihm fehlenden Vokabeln aufsuchen, dabei die Gruppen der dazu gehörigen Wör-

ter überblicken und sich einprägen. Zur Erleichterung sind die Stammwörter durch fetten Druck hervorgehoben, wichtige Ableitungen durch halbfetten. Heißt das aber nicht doch dem Tertianer zu viel zumuten? Verf. verwahrt sich dagegen, als wollte er mit seinem Buche Lexikon oder Grammatik verdrängen. Soll der Schüler nun außer seinem Lexikon noch in diesen 'Wortfamilien' nachsuchen? *Concurrere* wird er natürlich leicht unter *currere* finden, aber *integer* unter *tango* nicht ohne bestimmten Hinweis. Das Buch ist, wie Verf. einräumt, wesentlich für Reformanstalten und für Universitätskurse bestimmt, also einerseits für reifere Schüler, andererseits für Anstalten, an denen es wichtig ist, schnell (vielleicht zu schnell) den nötigen Vokabelschatz anzueignen. Dieser Hauptzweck verrät sich auch in den sehr häufigen Hinweisen auf französische Wörter, die dem Gymnasiasten nur zum Teil bekannt sein werden. An Gymnasien und auch an Realgymnasien wird sich kaum ein Lehrer entschließen, dies Buch neben dem Lexikon einzuführen, oder doch nur in den oberen Klassen. Aber wir alle, die wir an Gymnasien und Realgymnasien im Lateinischen unterrichten, wollen dem Verfasser dankbar sein für die Anregung, die er uns mit seinem Buch gegeben hat, und wollen es uns gesagt sein lassen, daß es unsere Pflicht ist, den Vokabelschatz durch häufige Gruppierung der zusammengehörigen Wortstämme, durch etymologische und sprachwissenschaftliche Betrachtungen und Einblicke in die Wortbildungslehre systematisch zu mehren. Das geschieht offenbar nicht in genügendem Maße; es kann aber sehr wohl im Anschluß an die Lektüre und Grammatik geschehen, auch ohne daß ein solches Buch in den Händen der Schüler ist. Für Reformanstalten und Universitätskurse wird eine solche Sammlung unentbehrlich sein. Diese ist sorgfältig gearbeitet, der Druck ist gut. Richard Gaede.

Schulelend und kein Ende, eine Abwehr Ostwaldscher Angriffe, von Dr. Julius Ruska, Herausgeber des pädagogischen Archivs. Leipzig, Quelle & Meyer 1911.

Diese Apologie unternimmt es, zwei Ostwaldsche Streitschriften zu widerlegen, und zwar mit aller von der Wissenschaft gestatteten und erforderten Rücksichtslosigkeit, wie sie ein Wort des Gegners selbst zur Pflicht macht. Der berühmte Chemiker hatte bekanntlich auf seinen Ritten ins pädagogische Land, besonders aber in dem Buche 'Große Männer' und in der Broschüre 'Wider das Schulelend' nicht nur das Gymnasium, sondern jede Schule, auf der das unsinnige Sprachenlernen und damit die Zerstörung des schöpferischen Selbstdenkens betrieben werde, als ein Hindernis höherer Kultur, als eine Quelle moralischer Vergewaltigung hingestellt.

Ruska beginnt damit, die Argumente zu untersuchen, welche Ostwald aus vorliegenden Biographien einer Reihe bedeutender Physiker und Chemiker, teils englischer teils deutscher Herkunft, gegen unsere heutige Schule glaubte gewonnen zu haben. Schon die Einseitigkeit in der Auswahl jener 'großen Männer' wird mit Recht als irreführend bezeichnet, da die überwiegende Mehrzahl der großen Teilgebiete der Naturforschung überhaupt mit keinem Vertreter zu Worte gekommen ist; ganz zu schweigen davon, daß es doch Wissenschaft auch außerhalb der Naturwissenschaft und große Männer außerhalb der Wissenschaft gibt. Ebenso wird die lediglich zu polemischen Zwecken erfundene Definition der Wissenschaft, daß sie nämlich 'dazu da sei, das Prophezeien zu ermöglichen', *ad absurdum* geführt. Von andern Widersprüchen Ostwalds, die aufgedeckt werden, sei hier noch der herausgestellt, daß er sich zwar für unfähig erklärt, die Sonderleistungen der 'Geisteswissenschaften' zu beurteilen, aber trotzdem im gleichen Satze sofort eben diesen Geisteswissenschaften eine 'erhebliche' positive Wirkung auf den menschlichen Fortschritt aberkennt. Wie Ruska die 'biographische Methode' Ostwalds ablehnt, indem er zunächst dessen Angaben folgt, dann aber zusieht, was die Quellen in Wirklichkeit für die Frage der Reform der höheren Schulen besagen, wird man mit steigendem Interesse in der Schrift selbst nachlesen. Das Ergebnis ist für Ostwald geradezu vernichtend. Nicht nur, daß von allen sechs Ostwaldschen Zeugen überhaupt nur der einzige Helmholtz als normales

Produkt eines humanistischen Gymnasiums gelten kann, während die übrigen teils einer exzentrisch einseitigen Begabung unterlagen, teils einen abnormen, jeden Vergleich mit unseren Verhältnissen ausschließenden Entwicklungsgang hatten, — gerade an Helmholtz beweist Ruska aus Schulzeugnissen (beigebracht in der Biographie von Königsberger) und aus einer eigenen Äußerung des großen Forschers, daß dieser auf der Schule in den philologisch-historischen Fächern recht gute Leistungen erzielte, vorzügliche sogar im Hebräischen, und daß er außerdem privatim Englisch, Italienisch und selbst Arabisch getrieben hat. Ostwald aber hatte aus dem Umstande, daß in der Quelle das Abiturientenzeugnis da abbricht, wo man die Zensur über die alten Sprachen erwartet, keck zu folgern gewagt: 'es wird also vermutlich nicht ganz günstig sein'! 'Wenn es Wissenschaft oder naturwissenschaftliche Methode ist, aus den vorhandenen Quellen herauszugreifen und tendenziös herauszustreichen, was die eigene vorgefaßte Ansicht stützt, dagegen wegzulassen und zu unterdrücken, was der Ausschlachtung gegen die «philologische Form der Knabenerziehung» unbequem ist, so mögen sich die Naturforscher bei Ostwald bedanken, wenn er sie in Mißkredit bringt. In der Philologie ist man pedantisch genug, ein solches Verfahren — unwissenschaftlich zu nennen.' Wirklich kann man bei Ruska erfahren, was dabei herauskommt, wenn die Interessen eines einzelnen zum Ausgangspunkte der Kritik gemacht werden, oder wenn persönlich unangenehme Erfahrungen einzelner zu prinzipieller Verurteilung von Institutionen führen, die der Allgemeinheit zu dienen haben. Und wenn derselbe Mann, den der Haß so blind macht, mit solcher Überlegenheit selbst auf die große Verantwortlichkeit hinweist, welche ein jeder Mensch, der in den Hallen der reinen Wissenschaft zu arbeiten unternimmt, aller Zukunft gegenüber damit tragen müsse, daß er salbungsvoll verkündet: 'wer nicht reinen Herzens und reiner Hand an diese Arbeit geht, muß die Folgen hiervon früher oder später tragen', so ist das, wie Ruska nachweist, zu einer unerbittlichen Selbstverurteilung Ostwalds geworden.

Nach diesem Nachweis tendenziöser Entstellung der Quellen wendet sich Ruska alsdann gegen die prinzipiellen Forderungen Ostwalds. Dieser zweite Teil entkräftet zuerst Ostwalds Angriffe gegen den Sprachunterricht im allgemeinen und das humanistische Gymnasium im besonderen, er zeigt dann aber auch die Unentbehrlichkeit des fremdsprachlichen Unterrichts für jede höhere Form von Bildung, solange wir die quellenmäßige Orientierung in der geschichtlichen und geistigen Welt als wesentliches Element dieser höheren Menschenbildung anerkennen. Auch dieser zweite Teil ist nicht ohne Schärfe, ja zuweilen mit beizendem Sarkasmus geschrieben. In vollem Maße wird da auf einen Schelm einundeinhalber gesetzt, was die Rücksichtslosigkeit der Abwehr betrifft. Ostwald, der den Sprachunterricht beseitigen will, hat eben weder den Nachweis seiner Gemeingefährlichkeit aus in ihm selbst liegenden Merkmalen geführt noch beweisen können, daß andere Gegenstände des Unterrichts für jede Art von geistiger Konstitution so viel wertvoller sind als die philologisch-historischen Fächer, daß sich deren vollständige Beseitigung und Ersetzung durch jene rechtfertigte. Am allerauffälligsten aber bleibt es, in welchem Grade Ostwald die elementarsten Tatsachen der Organisation und des Geistes unseres höheren Schulwesens einfach ignoriert hat. Und zu diesen Tatsachen gehört vor allem doch die mit Händen zu greifende, daß die so radikal von Ostwald befehdete alte Schule tüchtige Männer auf den verschiedensten Gebieten erzogen hat, unter deren Führung Deutschland groß geworden ist, und das nicht bloß auf geistigem, sondern auch auf materiellem Gebiete. Hier könnte man bei Ruska eine Bemerkung darüber vermissen, daß die alten Bildungselemente allein heut bei dem ungeheuren Umschwung des ganzen staatlichen und gewerblichen Lebens und der Ausbreitung der Wissenschaften in immer neue Gebiete nicht mehr ausreichen, die höheren Gesellschaftsschichten für die verschiedenen Gebiete tüchtig zu machen. Der Beweis aber, daß sie darum gerade heute nicht überflüssig sind, daß für die Deutschen das Ringen nach Idealen und das innerliche Durchsinnen aller Lebens-

probleme um der Probleme selbst willen ein Bedürfnis ist, daß Deutschland neben den praktisch tüchtigen Männern diejenigen nicht entbehren kann, welche die Ideale um der Ideale willen pflegen, die Beantwortung der Frage, was von allen Dingen in der Welt für den Menschen von zentraler, was von peripherer Bedeutung ist, — dies alles ist Ruska ausgezeichnet gelungen. Kurz mit der von Ostwald behaupteten geistigen und moralischen Lähmung, die das Kainszeichen der klassischen Bildung sein soll, mit der vollendeten Sinnlosigkeit klassischer Studien, mit der Behauptung, daß das 'Material der Naturwissenschaft' logischer sei als das Material der Sprache, mit allen diesen von den Feinden der alten Schule leider nur zu sehr geglaubten Behauptungen ist es eben einfach nichts. Der kurze Hinweis Ruskas aber auf das Wunder aller Wunder, die Sprache, diese einzige Schöpfung des menschlichen Geistes, ihre Naturgesetzlichkeit in Formentwicklung und Bedeutungswandel, ihren Reichtum an kulturhistorischen, psychologischen und ästhetischen Elementen, gehört zu dem Schönsten, was wohl überhaupt darüber gesagt worden ist.

Wenn nun schließlich aber auch Ruska das Vorhandensein eines 'Schulelends' nicht in Abrede stellt, so weist er um so schlagender und bündiger auf dessen wahre Quelle hin: höhere Schulen zu besuchen wird niemand gezwungen, und alle diejenigen, die sich deren Vorteile — die Berechtigungen — sichern wollen, werden nicht vom Staate dazu gezwungen, sondern unterliegen dem Zwange des Elternhauses, bezw. seinem irregeleiteten sozialen Ehrgefühl. Dies sei die wahre 'unerhörte Vergewaltigung' derjenigen Jugend, der weder Begabung noch redlicher Wille ein Anrecht auf die höhere Schule geben. Hier hätte Ostwald praktisch wirklich durchführbare Verbesserungsvorschläge zur Diskussion stellen sollen, statt es vorzuziehen, unter gleichzeitiger Verbeugung vor Kinderschule und Universität eine Schmähschrift gegen den Philologenstand zu schreiben, die ihn gänzlich ungeeignet erscheinen läßt, über die höhere Schule und ihre Lehrer zu Gericht zu sitzen. — Mit dieser Skizze ist der Reichtum der Ruskaschen Schrift bei weitem nicht erschöpft, nicht einmal angedeutet konnte alles Wichtige werden.

Es war aber wirklich Zeit, daß über Ostwalds maßlosen Entstellungen und Forderungen einmal zu Gericht gesessen wurde, wie hier geschehen ist. Dieser moderne Reformer richtet eben seinen Blick mehr auf ein Teilziel als auf das große Ganze, und seine Vorschläge würden stracks aus einer alten Bildungseinseitigkeit — wie sie allerdings noch vor 30 Jahren hier und da zum Teil bestanden hat, deren prunkvolle Niederkämpfung heute aber beinahe wie ein grotesker Anachronismus anmutet — hinüberführen in eine neue Bildungseinseitigkeit, mit welcher die Gegenprobe zu machen unseres Volks gesunder Sinn für geschichtliches Werden verhüten möge. Ostwald freilich nimmt leichtherzig die Verantwortung für einen gewaltsamen Bruch mit der Vergangenheit auf sich, da er deren Bedeutung für die Geistesentwicklung unseres Volkes so gering einschätzt, daß er von einseitig geistiger Orientierung ausgehend die Entwicklung der Schule dem Tagesgeschrei, der Urteilslosigkeit und den Instinkten der Massen anzupassen kein Bedenken trägt.

Möchte doch Ruskas Broschüre 'in allen Kreisen, denen das Wohl der Jugend am Herzen liegt, ganz besonders aber in den durch die Schulhetze in ihrem Urteil wankend gemachten Elternkreisen, klärend und beruhigend wirken'.

Hermann Schurig.

August Scheindler, Praktische Methodik für den höheren Unterricht. Erster Band. Vorrede, Einleitung und Didaktik im engeren Sinne enthaltend. Wien, Verlag von A. Pichlers Witwe & Sohn 1912. X u. 132 S. 8°.

Daß unter Scheindlers Führung sich auch die österreichischen Schulmänner zusammengeschlossen haben, um in 15 Abteilungen eine praktische Methodik für den höheren Unterricht zu verfassen, ist zunächst schon um deswillen berechtigt und erwünscht, weil wir so einen Einblick in die dortigen Einrichtungen und die Anschauungen der Schulmänner über ihre Verhältnisse gewinnen. Wir freuen uns des frischen Lebens der deutschen Schulen, der einsichtigen Förderung, die sie, wie

aus den angefügten Erlassen hervorgeht, von den Behörden erfahren. Ist es ein Trost, wenn wir vernehmen, daß wir in den mancherlei Anfechtungen, welchen die Organisation des Ganzen wie der Betrieb im einzelnen ausgesetzt sind, dort *socii malorum* finden? Wir möchten ihn lieber darin suchen, daß auch auf jenem Boden ein so tüchtiges, charaktervolles Buch erwachsen ist, wie diese Didaktik von Scheindler. Sie wird nicht nur den jungen Landsleuten des Verfassers ein vortrefflicher Führer bei ihrem Eintritt in das Lehramt sein, sondern sie eignet sich in ganz besonderem Maße auch dazu, in unseren Seminarien verwertet zu werden. Neben der Übereinstimmung in wesentlichen Punkten geht viel Eigenartiges her, das entweder zur Kritik der fremden Verhältnisse oder, was noch dienlicher ist, zur Ergänzung und Berichtigung des Urteils über unsere Einrichtungen und Ansichten einlädt.

Diesem Zwecke wird weniger die etwas schwerflüssig und umständlich geschriebene Einleitung (S. 1—14) dienen können, als der Hauptteil, die 'Einführung in das praktische Lehramt' (S. 15—101), die durch den Nebentitel 'Didaktik im engeren Sinne' in nicht eben glücklichem Ausdruck (S. 11) neben der 'Methodik' der 'Didaktik im weiteren Sinne' untergeordnet wird. Von dem reichen Inhalte des Buches geben schon die auf S. III—VI noch weiter sorgfältig gegliederten Kapitelüberschriften einen Begriff: 1. Vorbereitung des Lehrers auf das Pensum des Schuljahres. 2. Tägliche Vorbereitung des Lehrers. 3. Die Unterrichtsstunde. Äußerer Verlauf. 4. Der Unterricht. 5. Das schriftliche Aufgabenwesen. 6. Individualisieren im Unterricht. 7. Zurückgebliebene Schüler. 8. Überbürdung der Schüler. 9. Das Klassifizieren und das Zeugnis. 10. Das Hauslehrerwesen. 11. Die Aufnahmsprüfung. 12. Wissenschaftliche und didaktisch - methodische Fortbildung der Lehrer. — Besonders der Amtsstil der dann folgenden Verfügungen enthält manches, was uns befremdlich klingt; auch die persönliche Schreibweise des Verfassers weist nicht selten Austriazismen auf, wie z. B. 'in Hinkunft, erflossen, einsagen', deren Berechtigung man hier nicht gerade zu bestreiten braucht; Härten des Ausdrucks wie 'Verlebendigung' S. 18, 'Erreichung der Besserung' S. 64, der schwerfällige Satz auf S. 65 Abs. 2 werden bei einer Neuauflage leicht zu verbessern sein. Sie fallen kaum ins Gewicht gegenüber der Frische der Darstellung, die das unmittelbar aus der Praxis hervorgegangene Werk wohltuend belebt. Andere persönliche Erfahrungen werden häufig zu anderen Ansichten führen; niemand wird das Buch aus der Hand legen, ohne sich mannigfach angeregt und gefördert zu fühlen.

Anton Funck.

Katalog einer Lehrerbibliothek für höhere Lehranstalten. Zweite durchgesehene und erweiterte Auflage des Katalogs der Handbibliothek für höhere Schulen der deutschen Unterrichts-Ausstellung auf der Weltausstellung in Brüssel 1910. Unter Mitwirkung .... Herausgeg. von W. Stoewer. Berlin, Weidmann 1911. VIII u. 100 S. 8. Mk. 2,50.

Den Lehrerbibliotheken ist, nicht zum wenigsten durch die verdienstlichen Arbeiten von R. Ullrich, neuerdings größere Aufmerksamkeit hinsichtlich ihrer Ausgestaltung und Benutzung zugewendet worden. Diesem Interesse will auch die vorliegende Schrift dienen. Die erste Auflage, auf welche der Titel hinweist, war schon vor Schluß der Ausstellung vergriffen, ein Beweis, wie nötig das Werk war. Die neue Auflage, die die Zahl der Bücher nicht mehr nach dem in Brüssel zur Verfügung stehenden Platz zu berechnen brauchte, konnte selbständiger vorgehen. Sie bringt ein Verzeichnis von ungefähr 1200 Werken gegenüber 800 der ersten Ausgabe. Referent kennt letztere nicht und würdigt daher die vorliegende Form als Ersterscheinung.

Die Unterlage für die Auswahl bilden die Verzeichnisse der Bibliotheken an preußischen höheren Lehranstalten. Der Katalog steht also auf praktischem Boden und macht nicht etwa nur theoretische Vorschläge für Wünschenswertes. Es sind alle Fächer vertreten in 24 Abteilungen; wissenschaftliche und technische bis zu den Leibesübungen, der Hygiene und Handfertigkeit. Verwaltung, Schulwesen und allgemeine Bildung gehen voran, Zeitschriften bilden

den Schluß. Die Ordnung in den einzelnen Fächern ist nicht alphabetisch, sondern der innere Zusammenhang nach dem Inhalt der Bücher ist maßgebend gewesen. Dafür ist ein Register nach Autorennamen beigegeben. Auch der Preis der Werke — und das ist wichtig — fehlt nicht.

Die Kosten solcher Bibliothek werden auf 15000 Mark veranschlagt, und zu ihrer Beschaffung wird ein Zeitraum von 10 Jahren angenommen. Also ein Jahresetat für Lehrerbibliothek von 1500 Mark! Das ist freilich ein idealer Ansatz, wenn Referent den erheblich niedrigeren Fond der Anstalt, an der er tätig ist, vergleicht. Aber bei geringeren Mitteln dürfte um so mehr ein Führer für das Nötige wünschenswert sein.

Und ein solcher will das vorliegende Werk auch nur sein, keineswegs ein Kanon. Diese Aufgabe löst es durchaus, und so wird denn auch die neue, gut ausgestattete Auflage als 'Wegweiser und Ratgeber' für Einrichtung neuer, für zeitgemäße Erweiterung älterer Bibliotheken überall willkommen sein. LOTHAR VOLKMANN.

[Anmerkung der Redaktion. Bei der großen Bedeutung, welche die eigene Bibliothek für eine höhere Schule hat, ist jeder Beitrag zu ihrer Pflege willkommen zu heißen. Sehr wichtig ist auch hier die Personenfrage: daß innerhalb des Kollegiums der geeignetste Mann gefunden und zu eifriger Tätigkeit für die Aufgabe der Verwaltung gewonnen werde. Und das wieder kann auf die Dauer nur dadurch gelingen, daß die besondere und, wenn sie gut getan werden soll, recht umfangreiche Arbeit auch besonders honoriert wird. Früher geschah dies allgemein und geschieht wohl tatsächlich auch heute noch an den meisten Orten; grundsätzlich aber ist es in Preußen, zunächst für die Anstalten Königlichen Patronates, durch Ministerialerlaß vom 28. Oktober 1909 abgeschafft und nur eine Übergangszzeit für die bisherigen Inhaber gestattet worden (Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung 1909 S. 810). In dem Streben nach Sparsamkeit kann der Grund für diese Maßregel nicht gelegen haben; denn sie erfolgte in unmittelbarem Anschluß an eine allgemeine starke Erhöhung der Gehälter. So mögen wohl prinzipielle Erwägungen dazu geführt haben, diese kleine übrig gebliebene Abweichung von einer völligen Gleichmäßigkeit in den Dienstbezügen abzuschaffen.

Ob nicht umgekehrt die strenge Uniformität schädlich, ob nicht, im Interesse der Sache wie der Personen, zu wünschen sei, daß eine Möglichkeit des Differenzierens wieder hergestellt werde, diese Frage allgemein zu erörtern wird sich sonst noch Gelegenheit bieten. Für den praktischen Zweck einer guten Bibliotheksverwaltung müssen wir jedenfalls wünschen, daß eine Generationen hindurch bewährte Einrichtung erhalten bleibe. Denn, woran man als Ersatz denken könnte, die Entlastung des Bibliothekars von einigen Unterrichtstunden empfiehlt sich doch nicht so sehr. Dieses Verfahren wäre im Grunde kostspieliger und zugleich weniger wirksam. Manchmal würde dadurch gerade einer hervorragend tüchtigen Kraft der Spielraum ihrer Betätigung im Dienste der Jugend verkürzt werden. Und durchweg würde die Freude an dem kleinen Nebenamt durch solche Erleichterung nicht denselben Ansporn empfangen wie durch eine wenn auch bescheidene Nebeneinnahme. Um ein Äquivalent für aufgewandte Zeit und Mühe kann es sich ja nicht handeln; ein 'Honorarium', das für eine Leistung wissenschaftlicher Art gezahlt wird, ein γέρας, ist kein Arbeitslohn. Aber es hat einen Gefühlswert; und gerade auf diesen kommt es hier an. Der Bibliothekar soll nicht nur Bücher eintragen und ausleihen in festgesetzten Stunden; sondern er soll für sein kleines Reich leben und sorgen, mit einem Eifer, der kein Zeitopfer und keine Mühe scheut. Erst dann wird es um die Bibliothek, und damit um ein unentbehrliches Element des geistigen Lebens an der ganzen Anstalt, gut stehen. Daß ein solcher Zustand möglichst überall erreicht werde, ist ein besseres Ziel als die Beseitigung eines kleinen Schönheitsfehlers — wenn es ein Fehler wäre — im Besoldungssystem. P. C.]

(9. März 1912)

DAS WELTBILD IN PLATONS PHAIDON

Von Ernst Goldbeck

Das letzte Ziel des astronomischen Unterrichts ist, wie das Ziel der Wissenschaft selbst, die Ausgestaltung eines äußeren Weltbildes, insoweit als es sich um das System der Weltkörper handelt. Die heutige Wissenschaft steigt dabei im Gegensatz zu den Bestrebungen des Altertums und des Mittelalters, frei von voreiligen philosophischen Einschlägen, lediglich vom Besonderen zum Allgemeinen auf. Dieses Besondere häuft sich allmählich in Einzelheiten von unabsehbarer Zahl an. Zusammenfassungen erstrecken sich in der Wissenschaft selbst meist nur auf Teilgebiete und sind auch da selten, so daß das letzte Ziel aller dieser Bestrebungen dem Auge scheinbar zu entschwinden droht. Trotzdem wird sich dem Fachastronomen die Fülle der Einzelheiten dennoch zu einem allumspannenden Bilde runden, ohne daß auf diesen Prozeß eine besondere, bewußte Arbeit verwendet wurde.

Anders im Unterricht! Der Unterricht auf den höheren Schulen, insofern er sich an Menschen als solche, nicht an Fachastronomen wendet, verlangt einen Zusammenschluß der ausgearbeiteten Einzelheiten zu einem Ganzen. Es ist ausdrücklich hervorzuheben, daß diese Einzelheiten ihren Sonderwert zu behalten haben nach Inhalt und Methode. An und für sich ist es schon lohnend, über die Abmessungen und Bewegungen unsres Planetensystems zu sprechen, über die auftretenden physikalischen Phänomene, über das Kräftespiel, von dem es beherrscht wird, sowie über die entsprechenden Fragen an Fixsternen. Gewinnbringend ist es auch, die Methoden und ihre Hilfsmittel anzuwenden und klarzustellen. Aber ein besonderer, nicht aus diesen Einzelheiten durch Summation entstehender Wert tritt heraus, wenn der Versuch gemacht wird, von der Analyse zur Synthese fortzuschreiten, die verstreuten Elemente zur Einheit zusammenzufassen und so die Projektion des gesamten Weltalls auf unsern Intellekt nach Möglichkeit zu vollziehen.

Ein solches Verhalten kommt einem berechtigten allgemein-menschlichen Bedürfnis entgegen, und zahlreiche populäre Darstellungen versuchen es zu befriedigen. Das Bedürfnis besteht auch auf der Schule. Mit Recht fordern die Schüler schließlich nach langem Mühen und Harren, daß ihnen Einblicke in die letzten Ziele ihrer Arbeit eröffnet werden, Einblicke, die ihnen anfangs versagt werden mußten und konnten. Sie wünschen endgültige Ruhepunkte, Ausblicke, Fragestellungen. Sie verlangen den Menschheitswert der ihnen vorgetragenen Wissenschaft zu erkennen.

Eine solche Zusammenfassung hat denn auch, wie schon gesagt, einen Wert, der mehr umfaßt als die Summe der Einzelwerte, die in den Vorstudien lebten. Dieser neue Wert liegt aber nicht mehr völlig auf exakt-wissenschaftlichem Gebiet, denn er greift von dem Fachinteresse auf das menschliche über. Wenn die Zusammenfassung nur einigermaßen großzügig und anschaulich ausfällt, so wird sie dementsprechend auf die Jugend eine stärkere und anders gefärbte Wirkung ausüben als die Mitteilung der Einzelheiten. Wer genau hinsieht und hinhört, wird bemerken, daß diese Wirkung nicht allein der reinwissenschaftlichen, objektiv beschreibenden Darstellung entspringt, sondern einer Eigentätigkeit der Hörer ihren Ursprung verdankt, die der Vortragende gar nicht zu beabsichtigen braucht. Die Hörer stellen sich selbst, d. h. den Menschen, in dieses Weltbild hinein und spüren nun die eigentümlichen Erregungen, die dieser Vorgang in ihnen auslöst. Sie erfassen die überwältigende Großartigkeit des Alls und in peinlichem Gegensatz dazu die bedrückende Winzigkeit der eigenen Person. Sie durchschauen die unerbittliche Gesetzmäßigkeit der Weltmaschine und sehen sich selbst als lebende und fühlende Wesen von ihr abhängig. Sie fühlen ihren eigenen Wert gegenüber diesem ungeheuren Apparat versinken, diesen ihren Wert, der ihnen gleichzeitig doch wieder der höchste ist. Solche Antinomien blicken dunkeln Auges aus der Tiefe auf die jungen Menschen. Damit aber ist das Gebiet der Astronomie verlassen und der Boden der Philosophie betreten.

Jedesmal wo eine Belehrung so weit vertieft wird, wie schließlich geschehen sollte, nämlich so weit, daß sie den ihr innewohnenden Menschheitswert heraustreten und fühlbar werden läßt, wird sie zur Philosophie. Dann fließen Fragen solcher Weisheit ebenso ungezwungen wie unaufhaltsam aus der objektiven Wissenschaft selbst. Einfach und stark ist dann auch die Anteilnahme des Lehrers und der Schüler. Es wird sich zugleich herausstellen, daß es sich immer um leicht faßliche, aber schwerwiegende Probleme handelt, in die der Mensch seit langen Zeiten hineingestellt ist, und in die auch heute jeder einzutreten hat, der nicht dahinleben will wie die Frösche um ihren Sumpf. Wie ist die Welt beschaffen und welchen Platz habe ich in ihr? Das ist die allgemeinste Fragestellung, in die der astronomische Unterricht ausmündet, wenn er alle in ihm liegenden Möglichkeiten erledigen will.

Die erste Hälfte dieser Doppelfrage kann in genügender Tiefe und Breite erledigt werden. Dazu hat uns objektive Wissenschaft befähigt. Für die andere Hälfte fehlt es uns an einer bündigen Antwort. Nicht mehr kann geschehen, als daß die bisherigen Antworten, die im Wandel der Zeiten gegeben worden sind, dargestellt werden. Damit sieht die Jugend, daß sie vor einer Menschheitsfrage steht. Schon dieses Bewußtsein allein ist von starker Wirkung. Viele der Nöte, in denen sich junge Menschen abquälen, können durch die Einsicht erheblich gemildert werden, daß das, was sie quält, ein Los ist, dem alle verfallen. Aber nicht allein der Eindruck des gemeinsamen Schicksals wirkt lindernd und tröstend, sondern auch inhaltlich können die einst erteilten Antworten zu Stützpunkten der eigenen Anschauung werden; denn mag auch die

Wissenschaft vergangener Zeiten als solche völliger Entwertung anheimfallen können, nicht das gleiche gilt von den Lebensanschauungen. Zumeist sogar haben die Lebensanschauungen der Vergangenheit in den Augenblicken, wo sie sich zum ersten Male vor dem Bewußtsein erheben, größere innere Kraft als später, wo sie gemütlich zu verblassen pflegen. Auch die Gedanken wirken am stärksten in statu nascendi.

Aber unmöglich können alle Antworten, die gegeben wurden, zur Darstellung gelangen. Es kann sich hier nur um die handeln, die mit der Auffassung des Kosmos zusammenhängen. Auch dabei sind nur die von Interesse, die prinzipiell verschieden sind. Damit ist die Möglichkeit gegeben, allzu große Verwicklung zu vermeiden. Im Grunde handelt es sich nur um zwei Standpunkte, die zum Verständnis gebracht werden müssen: der antik-mittelalterliche geozentrische und der neuzeitliche erweiterte heliozentrische. Der erste setzt die Erde in den Mittelpunkt der Welt und mit ihr den Menschen. Er stellt der Erde den Himmel gegenüber. An ihm bewegen sich die Sterne, und ihre gegenseitigen Bewegungen sind allein das Studium der Astronomie. Er ist phoronomisch, nicht mechanisch. Dementsprechend nimmt der Mensch eine Sonderstellung in der Welt ein, die durch seinen Platz in der Mitte des Alls auf seinen einzigartigen Wert hinweist, durch seine Unterordnung unter die Himmelskugel seine Abhängigkeit und Niedrigkeit aufdeckt. Das Weltbild ist zum geringeren Teile von objektiver Wissenschaft konstruiert, zum größeren eine Projektion moralischer Bedürfnisse nach außen. Der andere, neuzeitliche verdrängt die Erde aus dem Mittelpunkt und zerstört den Himmel. Er lehrt die Bewegungen der Himmelskörper als Folgen eines eindeutigen Kräftespiels betrachten. Er nimmt dem Menschen seine Sonderstellung in der Mitte. Er erkennt im All nichts mehr, das den inneren Bedürfnissen seiner Seele entspräche. Er beseitigt seine Abhängigkeit vom Himmel und weist ihn auf sich selbst zurück. Er schenkt ihm Freiheit, aber nicht die Erkenntnis und das Gefühl der Einheit mit dem All, welches die früheren Perioden gewährten.

Gelingt es diesen, hier in äußerster Reduktion dargestellten Wandel der Anschauungen mit Inhalt zu füllen und dennoch in seinen einfachen, klaren Linien weiter erkennbar zu lassen, so tritt diejenige charakteristische Stimmung ein, die das Zeichen für eine angemessene Befriedigung eines vorhandenen Bedürfnisses ist. Diese Stimmung besteht in einer nachhaltigen Erhebung des Gemüts. Mehr als irgendein Lebensalter sonst will die Jugend in der Zeit ihrer Entwicklung erhoben sein durch Ideale, die sie aus der Wirklichkeit wahrhaftig aufsteigen sieht, mag sie sich auch scheinbar noch so weltlich oder überheblich gebärden. Sie fürchtet, den eigenen Antrieben überlassen, hinabzusinken in die Niederungen des Lebens, und sie sucht sehnsüchtig nach den Flügeln, die sie emportragen könnten in höhere Regionen. Solche Flügel wachsen ihr, wenn sie wahrnimmt, wie sie auch anderen gewachsen sind, die im Kampfe siegreich blieben. Zu derartigen Eindrücken bietet die Darstellung des Ringens um das Weltbild fortwährenden Anreiz.

Zwei völlig getrennte Gruppen von Kräften sind es, die hier von Anbeginn

miteinander und gegeneinander tätig sind. Die eine Gruppe zeitigt das Bestreben, mit den objektiven Instrumenten unseres Geistes die Außenwelt abzubilden durch Beobachtung, physikalische Deutung, mathematische Rechnung und logische Zergliederung. Die andere macht sich in dem Bemühen geltend, die Bewegungen des Innenlebens mit den Ergebnissen dieser Erkenntnistätigkeit zu vereinen. Zu jeder Zeit in der Entwicklungsreihe, die wir betrachten, sind beide Kräftegruppen gleichzeitig am Werke. Anfangs überwiegt die Wirkung der Phantasie und des Gemüts, aber allmählich verschiebt sich das Bild, und schließlich wird der Sieg des Verstandes offenkundig.

Dieser durch die Jahrhunderte sich hinziehende Prozeß ist ein bewunderungswürdiges Schauspiel menschlichen Sieges über sich selbst. Diesem Ringen um objektive Gewißheit zugeschaut zu haben, die langsame, mühevolle Steigerung der Einzelkenntnisse erkannt zu haben, das Verhalten der beteiligten Denker unter schweren Anfeindungen und inneren Kämpfen erlebt zu haben, das alles gewährt Lebensstützen, die man nicht erst auf ihre Festigkeit nachzuprüfen braucht.

Der langsame Untergang des anthropozentrischen Weltbildes andrerseits wirkt reinigend gleich einer Tragödie. Furcht und Mitleid erfüllen die Seele dessen, der die Ideale, die dem Inneren entstammen, aus der Außenwelt, wie verbotenen Paradiesen, flüchten sieht; aber er fühlt, daß sie da um so stärker werden, wo sie hätten bleiben sollen. Das Weltbild der Antike und des Mittelalters kann verworfen werden von der Wissenschaft, aber, als künstlerisches und religiöses Erzeugnis der Menschenseele bekommt und behält es seinen Eigenwert, den keine Wissenschaft zerstören kann. So erhaben die Welt selbst ist, so erhaben suchte der Mensch sich auf sie einzustellen nach seiner Kraft; und Erhabenheit der Gesinnung behält ihren Wert für alle Zeit, möge auch deren Geist sonst wechseln, wie er wolle.

Solche Erhebungen des Gemüts sind die notwendige seelische Bedingung für gesteigertes Erkennen und Handeln. Aber sie verlangen auch einen greifbaren Inhalt, der aus sich neue Werte zu erzeugen fähig ist. Ohne einen solchen würden sie zu unfruchtbarer und anmaßender Gebarung herabsinken. Solche Bereicherung ergibt sich aber mit jedem Schritt vorwärts ungezwungen. Man könnte glauben, das objektive Weltbild könne in einer systematischen Darstellung ausreichend erfaßt werden. Das ist auch bis zu einem gewissen Grade der Fall, aber es erscheint dann alles einzelne sozusagen flächenhaft ausgebreitet nebeneinander. Die geschichtliche Betrachtung liefert eine Dimension mehr. Wie stereoskopisch vertieft, in Licht und Schatten kommen die Formen der Welt zutage. Die neuen prinzipiellen Wendungen werden stärker beleuchtet gegenüber dem Einerlei der bloß abgeleiteten Folgerungen. Es ist, als ob nicht nur die Außenseite eines Organismus betrachtet werde, sondern als träten auch die bei weitem fremdartigeren, reicheren und wichtigeren inneren Verhältnisse zutage.

Liegt hierin der Gewinn nach der Seite des objektiven Weltbildes, so schenkt auch die Beachtung der subjektiven Einschläge wertvolle Erkenntnisse.

Es ist nicht möglich, diesen subjektiven Bestandteilen gerecht zu werden, ohne den Wandel der Weltanschauung selbst zu verstehen, die das jeweilige Weltbild trägt und von ihm getragen wird. Damit hätten wir ein Stück Philosophie im Unterricht mehr, zwar nicht die übliche Logik oder Psychologie, sondern ein Stück Weltanschauungslehre.

Man kann fürchten, daß damit der Jugend zuviel zugemutet wird. Aber die Philosophen vermochten nicht, die letzten Verzweigungen ihrer Systeme oder deren spitzeste Vertiefungen in ihr Weltbild hineinzubringen. Nur einfache, im wesentlichen allen Menschen zugängliche Eindrücke und Gedanken können in der wesensfremden Außenwelt verkörpert werden. Daher besteht die Philosophie, soweit sie im Weltbild sich spiegelt, nur in der Auswirkung einiger grundlegender Antriebe der Denker. Viel leichter ist der Eingang vom Weltbild aus, als sonst irgendwoher.

Aus solchen Erwägungen heraus wurde die Entwicklung des Weltbildes vor Oberprimanern eines Gymnasiums in den Hauptzügen vorgetragen. Dabei hatte Aristoteles in den Vordergrund zu treten. Seine Lehren schlossen sich an die wissenschaftliche antike Astronomie an und bildeten gleichzeitig die Grundlage der philosophischen Spekulation. Sie übten ihre Herrschaft durch das Mittelalter hindurch bis in den Beginn der Neuzeit aus. Unser Weltbild ist im Kampfe gegen das seine entstanden. Aber seiner vorgeschrittenen Wissenschaftlichkeit und der Eigenart seines Urhebers entsprechend zeigt das aristotelische Weltbild die ursprünglichen Antriebe, die es beherrschen, nicht mehr in reiner, leicht erkennbarer Form. Aus diesem Grunde wurde Platon bevorzugt, so groß auch die Schwierigkeiten sind, die sich aus den wechselnden Formen seiner Weltbilder ergeben. Da es sich nicht um die wissenschaftlichen Elemente der griechischen Astronomie, sondern vielmehr um die ideologischen handelte, so erwies sich dasjenige im Phaidon als das geeignetste. Den Timaios würde wohl noch niemand heute wagen im Unterricht heranzuziehen.

Nicht auf eine Darstellung der Ideenlehre kommt es dabei an, sondern auf die eigentümlichen Gemütsbewegungen, die Platons transzendentes Denken beherrschen und dementsprechend die eigenartigen Weltphantasien heraustreiben. Das lebt und webt alles noch unruhig bei ihm, während bei Aristoteles eine abgeklärte Ruhe des gefestigten, in sich abgeschlossenen Denkers eine gewisse Kühle des Gefühls vortäuscht. Aus diesen Gründen wird Platon für die Jugend geeigneter und verständlicher, so fremdartig er ihr anfänglich erscheinen möge. Freilich sind auch die Schwierigkeiten der Darstellung keine geringen. Die Schematisierungen des Aristoteles sind bald äußerlich verständlich gemacht. Die leidenschaftlich bewegten Phantasien Platons verlangen nach innen und außen einen gewissen Grad von künstlerischem Mitempfinden. Ein häßlicher Eindruck eigener Unzulänglichkeit begleitet meist den Versuch, diese weltbewegenden Strömungen seiner großen Seele darzustellen, und dieser peinliche Eindruck verdoppelt sich, wenn das gesprochene Wort auf dem Papier erstarren soll. Auch darüber zu entscheiden, was auszuwählen und was zu geben ist oder wie strittige Fragen der Wissenschaft vorläufig zu erledigen sind, ist nicht

immer leicht. Schließlich kann nur der Erfolg entscheiden. Daher kam das Weltbild, so wie es vorgetragen wurde, einer Anregung des Herrn Herausgebers entsprechend hier als Ganzes zur Darstellung.

Platon führt uns im Phaidon in den Kreis der Jünger, die Sokrates umgaben im Gefängnis am letzten Tage seines Lebens, da er auf Befehl der 'Elf' den Schierlingsbecher leeren sollte. Schon am frühen Morgen hatten sie sich an der Tür des Gefängnisses eingefunden, um abzuwarten, daß der Kerkermeister ihnen öffne. In welcher Gemütsverfassung mögen sie sich befunden haben, als sie so dastanden, um ihren Meister zum letzten Male zu sehen? Ihnen war Sokrates der beste der Menschen und der tiefste der Denker; in ihrer schwachen Jugend hatte er sie emporgeführt zu den Höhen der Erkenntnis, und nun sollte er, schuldlos verurteilt, dem vorzeitigen, bittern Tode entgegengehen.

Sie trafen im Gefängnis bereits Xanthippe mit ihren Kindern an. Als diese nach ihrer Art in Wehklagen ausbrach, sagte Sokrates nur: 'Entfernt sie!' Ist es nicht, als hörten wir ein seltsames Wort wieder, das später noch einmal gesprochen wurde: 'Weib, was habe ich mit dir zu schaffen?' Wenn sie so weint und klagt, so wenden wir ihr unser Mitgefühl zu und vernehmen staunend, daß dieser beste der Menschen sie kurz und kalt von sich weist. Wir fühlen vor, menschlicher Trauer wird an diesem Schreckenstage kein Recht gegönnt werden. Ein Tag der Freude sei dies, meint der dem Tode geweihte Prophet, und der Übermacht seiner Seele fügt sich das Gemüt der Jünger, freilich nur widerstrebend. Eine seltsame Stimmung, das sagt Platon selbst, war es, eine Mischung von Freude und Trauer, nie zuvor erlebt, die sie hin- und herwarf. Tief empfundene Trauer um den Tod dieses einzigen Menschen und eine neue, fremdartige Freudigkeit, die aus seiner Seele in die ihre überfloß, ließen sie nicht zu innerem Gleichgewicht kommen.

Sokrates fürchtet den Tod nicht, sondern begrüßt ihn freudig; denn er weiß, daß seine Seele ihn überdauern wird, daß er zu neuem, höherem Leben eingehen wird mit besseren, göttlicheren Geistern zusammen, die er auf Erden nicht antreffen konnte. Deswegen erfüllt ihn Freude, keine irdische, menschliche, sondern eine überirdische, göttliche.

Heute hören solche Lehren schon die Kinder, damals aber waren sie selbst den Höchstgebildeten eine neue Kunde. Nicht Sokrates oder Platon haben sie aus der Tiefe ihres Gemüts erzeugt, sondern schon ihnen war sie von andern übertragen. Aus dunklen Anfängen waren sie emporgestiegen, von Vorläufern, die die Schatten der Vergangenheit umlagern, waren sie ihnen übergeben worden, vielleicht Kinder eines fremdländischen Geistes, aber im Griechentum tief empfunden, so wie sie später immer wieder empfunden worden sind und noch heute empfunden werden. Den Sokrates aber stimmen sie heiter, denn sie verheißen ihm Erlösung aus allem Erdenleid. Ihn erwartet nun die Befreiung aus einem doppelten Kerker, dem steinernen, in den die Richter seinen Körper einschlossen, und dem körperlichen, der die Seele während ihres irdischen Lebens gefangen hielt.

Aus Seele und Körper ist dem Sokrates der Mensch in seinem Erdendasein seltsam und qualvoll zusammengesetzt. Die Seele ist im Menschen das Höchste, denn sie vermag in ihrer Denktätigkeit das Göttliche zu erfassen. Der Körper aber ist der Kerker der Seele, die er an der freien Erkenntnis allenthalben hindert. Will der Mensch hienieden denkend der Wahrheit zustreben, so fühlt er sich durch die Bedürfnisse des Leibes eingeengt. Wünscht sein Geist die höchsten Güter zu ergreifen, so hindert ihn der Körper, der an irdischen Genüssen mehr Gefallen findet. Sein heftiges Begehren trachtet unablässig nach Wohlleben in Speise und Trank, in Ehrsucht und Geldgier und sonstigen wilden Begierden. Während er hinabzieht zu leerer und böser Lust, strebt die Seele empor, um durch ein reines Denken des Schönen, Wahren, Guten teilhaftig zu werden. Mit Groll betrachten daher diese Denker den Leib, der sie von der Glückseligkeit fernhält, die die Erkenntnis des Ewigen allein gewährt, und mit Freude begrüßen sie den Augenblick, der sie aus dieser Lage befreit.

Wie seltsam mutet uns diese Geringschätzung des Leibes bei einem Griechen an! Sind es nicht griechische Künstler gewesen, die den menschlichen Leib in höchster Vollendung und Verklärung dargestellt haben? Haben wirklich ihre Denker den Kunstwerken ablehnend gegenübergestanden, die sie damals in Menge umgaben? Noch heute erfüllen die dürftigen Reste, die sich aus dem Untergang der Antike zu uns herübergerettet haben, den Beschauer mit jenem Entzücken, das nur der Anblick höchster Leistungen von Künstlerhand hervorzurufen pflegt. Jene waren vielmehr solchen künstlerischen Erregungen vielleicht noch in höherem Grade zugänglich als wir, denen Kunst selten ein ebenso unentbehrliches Lebenselement ist wie ihnen. Aber sie sahen durch die Gestalten aus Marmor oder Erz ein höheres, reineres Schöne hindurchschimmern, das frei vom irdischen Stoff in einem weltenfernen, überirdischen Sein verharrt. Wie durch Schleier oder Dünste, meinten sie, blicke unser Auge in ein lichteres Reich hinein, wenn es das Schöne hier sähe; aber erschließen sollte sich dieses Reich doch nur dem reinen Denken, das dann vom Schönen zum Wahren und Guten wie auf einer Himmelsleiter aufzusteigen habe. So strahlt zwar das Schöne wie ein Licht vom Jenseits durch die schönen Leiber und durch unser Auge in uns hinein, aber alles dieses hohe Gut kommt dem Schönen an sich zu, während der Leib letzthin nur ein Hemmnis bildet. Daher ist der Leib für die Seele trotzalledem nur ein Kerker.

Er ist mehr noch als ein äußerlicher Kerker, der leicht verlassen werden könnte. Er ist ihr auch eine innerliche Fessel. Wohl stünde es in der Macht der Seele, nicht auf äußerlich gewaltsamem Wege, sondern durch innere Befreiung, durch Überwindung und Selbsterlösung sich von diesen Fesseln zu befreien, aber ihre Kraft ist zumeist nicht stark genug. Sie gibt den irdischen Lockungen nach und sieht sich daher bald in Schuld und Sünde verstrickt. Einige vermögen sich mehr oder weniger zu befreien. Wenige, Denker und Heilige, werfen alle Erdenlast von sich, andere, Mörder und Tyrannen, stürzen sich widerstandslos dem Bösen in die Arme.

Auch hier stutzen wir. Ist das jenes Volk der Griechen, über dem die

Sonne Homers lachte, das in Freiheit und Heiterkeit der Seele maßvoll und doch lebendig sich betätigte in Dichtung, Kunst, Wissenschaft und Liebe zum Vaterland? Wir wollen uns dieses Ideal eines solchen Griechenvolks, das die Seelen so vieler erfüllte und erhob und noch emporträgt, nicht vergällen lassen durch die Entdeckung, daß auch noch andere Regungen in seinem Inneren am Werke waren als nur das sonnige Genügen an einem geläuterten Erdenleben. Wo immer Menschen über den letzten Sinn des Lebens nachdachten, kamen auch das Bedürfnis nach Erlösung und Befreiung aus diesem Dasein und die Sehnsucht nach einer besseren Welt zutage. Auch die Griechen waren Menschen, nicht starre Götterbilder, und diese Einsicht setzt ihren Wert nicht herab, sondern erhebt ihn erst zu der Stufe, die ihm gebührt. Beide Weltanschauungen entspringen ihrem idealen Sinn, die bodenständige irdische und die weltflüchtige jenseitige.

Aus diesem Kampf zweier Weltanschauungen nun ergibt sich der unruhige Gemütszustand der Schüler. In Sokrates aber ist die jenseitige zum Siege gekommen. Die Unsterblichkeit seiner Seele ist es, die ihn erfüllt und absterben läßt für diese Welt und selbst für das in ihr, das ihm das Liebste sein mußte. Zu seinen Anschauungen wünscht er am letzten Tage seines Lebens noch seine Schüler zu erheben. Aber er ist insofern kein Prophet, als er nicht für ausreichend hält, sie ihnen als Glaubensartikel hinzustellen. Er ist eben Denker und Philosoph, und als solcher fühlt er Bedürfnis und Notwendigkeit, auch Beweise zu liefern für das, was er behauptet. So sehen wir denn alsbald den Lehrer in der Schar seiner Schüler mit umständlichen, tiefen Untersuchungen beschäftigt über dieses neue und dunkle Thema. In völliger Ruhe des Gemüts, wie zu besseren Zeiten sonst, da er auf dem Markte oder im Gymnasium mit den Jünglingen sich besprach, und mit dem höchsten Aufgebot der Kräfte des Verstandes zergliedert er seine Aufgabe, um auf das ersehnte Ziel, die Unsterblichkeit der Seele, loszusteuern. Kein Erfahrungswissen kann je berichten über das, was dem Menschen nach dem Tode beschieden ist. Denken allein vermag Gewißheit zu bringen über das Los, dem wir einst verfallen werden.

Die schwierigen Untersuchungen sind schließlich beendet. Mögen auch noch Zweifel über das Gemüt einiger Schüler wie huschende Schatten hinziehen, der Meister wenigstens ist fest durchdrungen von der Gewißheit seiner Lehre. Aber es scheint, als ob zum Schluß, wo die Sonne zur Rüste gehen will, doch eine gewisse Ermüdung und eine Erschöpfung des philosophischen Dranges eingetreten sei. Nach so viel angestrengtem Denken macht sich das Bedürfnis nach einer Veranschaulichung des abstrakt Gewonnenen geltend, und die Frage bleibt noch offen, welches Leben denn nach dem Tode der Seele beschieden sei, wenn sie nun einmal der Unsterblichkeit teilhaftig ist. Sokrates scheut sich nicht, diese ebenso naheliegende wie dunkle Frage zu beantworten; aber er sieht wohl ein, daß er damit den Boden sicheren Denkens verläßt und sich mit Mythen abgibt, die zwar schön und gut zu hören sind, aber die letzte Gewißheit des Erkennens nicht besitzen. Wie er die Orte beschreiben will, an denen die Seele nach dem Tode weiterlebt, so erweitert sich dieser Bericht zu einem

Weltbild, das im großen noch einmal wiederholt, was wir hier in der Natur des Menschen zu erkennen glaubten. (Von Kapitel 58 an, S. 108 E.)

In der Mitte des Alls, sagt er, ruht die kugelförmige Erde, durch nichts gestützt. Sie bedarf weder der Luft, noch irgend eines anderen Haltes, um nicht zu fallen, sondern sie schwebt in der Mitte des nach allen Seiten hin gleichartigen Himmels in vollkommenem Gleichgewicht.

Wir hören diese Lehre von der kugelförmigen Erde, ohne im mindesten noch von dem Erstaunen etwas zu spüren, das sie damals, als sie aus dem engen Kreise der astronomischen Denker in die breiteren Massen der Gebildeten überging, erzeugt haben muß. Pflegt uns doch heutzutage schon der kleine Knabe diese Lehre triumphierend vorzutragen, die er nach Kinderart flüchtig von Eltern oder Lehrern übernommen hat, die auch späterhin meist nicht mit dem Gewicht in die Seele eingesenkt wird, das ihr zukommt. Wir müssen bekennen, solange wir nicht Astronomen, Mathematiker und Denker sind, sondern Menschen, fühlen wir die Erde nicht als eine Kugel. Wir fühlen sie erst recht nicht als freischwebend im Weltenraum, und wir fühlen sie am allerwenigsten mit Kopernikus als in Bewegung verharrend, teils um sich selbst, teils um die Sonne, und das mit einer Geschwindigkeit, die Grauen erregt wenn wir sie uns ernstlich vergegenwärtigen. Wenn wir uns überhaupt der Erde bewußt werden, die uns trägt, also nur in seltenen, meist feierlich gestimmten Augenblicken, so fühlen wir nicht anders, als die ersten naiven Menschen gefühlt haben müssen und als die Dichter fühlen, die eine gegebene Wirklichkeit uns zu erhalten wagen, die von der Wissenschaft längst zerstört wurde. Da fühlen wir die Erde wie unsere Allmutter unter uns und den Himmel über ihr. Es scheinen ihre Wurzeln still in der Unendlichkeit zu ruhen, und wir selbst wie ihre Kinder getrost auf ihr geborgen. So dachten und sprachen die Alten damals, und dennoch lehrte auch sie astronomische Wissenschaft, daß die Erde haltlos, des Haltes nicht bedürfend, im Weltenraum schwebe; und so war schon damals der Zwiespalt da, zwischen dem, was der Sinn gesehen und der Verstand erdacht hat, und dem, was das Gemüt des Menschen sich erbaut.

Es ist reine Wissenschaft, die hier die Grundlage des platonischen Weltbildes abgibt. Aber nicht Platon oder Sokrates ist der Entdecker solcher Lehren. Die Namen derjenigen, die sie aufstellten, sind im Dunkel der Vergangenheit verloren gegangen. Es ist kaum zu ermessen, wieviel Arbeit an Beobachtung und Nachdenken zu leisten war, ehe diese höchst abstrakte, der täglichen, überwältigenden Anschauung so fremde Lehre hingestellt werden konnte. Es ist zu vermuten, daß ungemessene Zeitläufte verflossen sind, ehe sie ans Tageslicht kam, und vielleicht führen uns diese Zeitläufte zurück in alte orientalische Priesterweisheit, die ihre Ergebnisse den Griechen übermittelte. Wie wenig oder viel das im einzelnen gewesen ist, steht nicht völlig fest, aber es scheint, als habe griechischer Geist die priesterliche Kunde von fremden Bestandteilen gesäubert und zur Höhe reiner, interesseloser Wissenschaft erhoben. Nur leise, aber bestimmt ist bei Platon angedeutet, daß andere ihm diese astronomische Kenntnis vermittelt haben.

Genauer wird der Grund angegeben, warum die Erde eines Haltes nicht bedürfe. Wer einen gleichmäßig zylindrischen Stab in ruhiger Umgebung auf einer ebenen Fläche senkrecht aufstellt, wird bald einsehen, daß dieser Stab nicht fallen würde, wenn nur der ideale Zustand sich verwirklichen ließe, daß er und seine Umgebung absolut homogen gebildet werden könnten. Gerade so soll auch die kugelförmige Erde im kugelförmigen Raume schweben, weil sie keinen Grund hat, fallend die eine Richtung vor der anderen zu bevorzugen. Es ist leicht, diese Lehre vom Standpunkt heutiger geographischer, astronomischer und mechanischer Kenntnisse zu widerlegen; aber es ist dennoch anzuerkennen, daß sie demselben wissenschaftlichen Geiste ihren Ursprung verdankt, der das heutige Weltbild gestaltet hat.

Wenn so auch die Befreiung vom Augenschein insoweit vollzogen ist, daß die Erde in dem Weltenraum als ein abgesonderter Himmelskörper gedacht ist von kugelförmiger Gestalt wie auch die übrigen, so ist ihr doch noch auf Grund des ersten naiven Eindrucks eine Sonderstellung belassen, insofern als sie in der Mitte des Alls ruhend gedacht ist, und ihr der Himmel als ein Ganzes, vielleicht noch als eine Kugelschale, gegenübersteht. Der geozentrische Standpunkt ist derjenige, den die Antike und nach ihr die mittelalterliche Astronomie beibehalten und zu strenger Wissenschaftlichkeit ausgebildet hat, und der erst bei Kopernikus zu Beginn der Neuzeit dem heliozentrischen wich. Auch dem Altertum ist — weit später — die heliozentrische Lehre durch Aristarch und Seleukos mitgeteilt worden, und es ist sogar nicht einmal unmöglich, daß die Anfänge dieser Lehre bis auf Platons Zeit und zu ihm selbst zurückreichen. Aber es sind diese erstaunlichen Ergebnisse antiker astronomischer Spekulation ohne erkennbaren Einfluß auf die Astronomie und die Philosophie geblieben; denn beide ruhen seit Platon und Aristoteles auf der geozentrischen Lehre. Sie setzt die Erde und den Menschen auf ihr in die Mitte des Alls. Damit schließt sie sich natürlichem, tiefem Fühlen an. Sie findet in den Gemütern festen Boden, und indem sie auf der geozentrischen Astronomie ruht, baut sie das äußere Weltbild auf, entsprechend dem inneren Denken und Fühlen des Menschen. Platons Phaidon gibt ein erstes Beispiel eines solchen, halb wissenschaftlichen, halb philosophischen Weltbildes. Aristoteles baut es weiter aus, ändert es seinen Zwecken entsprechend ab und überliefert es dem Mittelalter.[1]) In dem aufsteigenden Zeitalter neuer, freier Wissenschaft seit Kopernikus zerfällt der wissenschaftliche Teil des Weltbildes und zieht den philosophischen in seinen Sturz mit hinab; und vor unseren Augen wird sich langsam das neue heutige Weltbild zu entwickeln haben, das, lediglich auf Beobachtung, mathematische Berechnung und logisches Denken gestützt, dem Wahrheitstriebe der Menschheit die Bedürfnisse des Gemüts zum Opfer bringt.

Bei Platon also ist dieser wissenschaftliche Standpunkt noch nicht erreicht. Alsbald erhebt sich sein Blick von der Erde hinauf zum Himmel. Nicht gerade schmeichelhafte Worte sind es, die er der Erdoberfläche widmet, auf der die

[1]) [Vgl. Ernst Goldbeck, Die geozentrische Lehre des Aristoteles und ihre Auflösung. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1911. Programm des Luisenstädtischen Gymnasiums.]

Menschen leben. Er meint, sie wohnten wie Ameisen oder Frösche um ihren Sumpf so um das Meer herum, und hat dabei das Mittelmeer und andere eingeschlossene Meere vor Augen, von denen er Kunde besaß. Er meint, die Menschen wohnten auf der Oberfläche der Erde und überlegten nicht genau, was das bedeute. Sie glaubten Sonne, Mond und Sterne zu erblicken, so wie sie wirklich sind, und schauten doch nur vom Grunde des Luftmeers aus empor zu den Gestirnen, deren Glanz sie nur getrübt wahrnehmen. Sie leben, sagt er, ähnlich einem Mann, der sich auf dem Boden des Meeres befindet. Nur düster schimmern für einen solchen Sonne, Mond und Sterne durch das Wasser; und wenn er sich von dem Schlamm und Kot, der ihn umgibt, erheben könnte an die Oberfläche des Meeres, so würde er staunen über die Pracht und das Licht unserer irdischen Welt. Gerade so würden aber auch wir staunen, wenn wir uns erheben könnten bis zu den Grenzen des Luftmeers. Dort würden wir erst wirklich sehen, wie schön die Erde in glänzenden Farben vor uns liegt. Einem Paradies würden wir dort begegnen in Gewächsen, Bäumen, Blumen, Früchten. Dort würden die Steine von größerer Glätte, durchsichtig und schönerer Farbe sein. Nichts anderes gibt es dort als Edelsteine, Karneole, Jaspisse, Smaragde und derartiges mehr. Mit Gold und Silber ist die dortige Erde ausgeschmückt, und nicht im Verborgenen wächst es, sondern in Menge, mächtig und allerwärts findet es sich an und bietet dem Zuschauer ein beglückendes Schauspiel; und so wie Pflanzen und Steine sind auch Tiere und Menschen von höherer Art. Die einen wohnen im Innern des Landes, die andern am Gestade der Luft, so wie wir am Gestade des Meeres, wieder andere auf Inseln in der Nähe des Festlandes, von Luft umströmt. Was uns das Wasser und das Meer, das ist dort die Luft, und was uns die Luft, das ist jenen der Äther. Frei von Siechtum, in langer Lebensdauer weilen jene dort oben, und entsprechend stehen sie dem Gesicht, dem Gehör, dem Geruch nach höher. Auch dort gibt es Göttersitze und Tempel, aber die Götter wohnen wirklich in ihnen, und es findet in Stimmen und Wahrsagungen ein Verkehr zwischen Göttern und Menschen statt. Dort sieht man Sonne und Mond und Sterne, nicht getrübt durch ein dumpfes Medium, sondern so, wie sie wirklich sind, und dementsprechend ist auch die Glückseligkeit derer, die dort wohnen.

Wenden wir die Blicke ab von diesem Himmel und dringen umgekehrt in das Innere der Erde ein, so haben wir sozusagen negativ, was eben positiv ausgedrückt wurde. Jetzt springen die Sensationen der Erhebung und Freude um in das Gefühl der Bedrückung und des Grauens. Auch hier begegnen wir uralten menschlichen Antrieben. Noch heute wird sich niemand des seltsamen Eindrucks erwehren können, der besonders den Neuling beim Vordringen in unterirdische Höhlen zu umfangen pflegt. In alten längst verschollenen Kulten wurden diese Eindrücke verwendet, die Seelen der Menschen zu rühren, etwa im entgegengesetzten Sinne der Eindrücke, die göttliche Verehrung auf Höhen hervorrufen mußte. Der Philosoph trennt sich nicht von diesen Antrieben seiner Vorfahren, vielmehr spinnt er sie mit dichterischer Phantasie weiter aus; und vor unseren Augen ersteht eine Hölle, das Gegenspiel der himmlischen Regionen.

Die Erde selbst, sagt er, die wir bewohnen, ist durchzogen von engeren und weiteren Höhlungen von größerer und geringerer Tiefe. Diese Räume sind unterirdisch miteinander verbunden und haben Durchgänge, wo vieles Wasser aus der einen in die andere Schlucht stürzt. Dort gibt es unterirdische, unversiegliche Ströme heißen und kalten Wassers von mächtiger Fülle, aber auch Feuerströme von gewaltiger Kraft und solche, die schmutzigen Schlamm führen; und wie eine Schaukel auf und ab geht, so strömen diese bodenlosen Gewässer auf und nieder, hin und her. Ein Windhauch begleitet ihre Wogen, und wie der Atemzug des Atmenden stets ein Ein- und Ausatmen ist, so verursacht der mit jenen Gewässern sich erhebende Luftstrom beim Ein- und Austreten furchtbare Stürme. Der Denker weiß die mächtigsten der Ströme mit Namen zu nennen. Der größte, an dem äußersten Kreis herumströmende, ist der Okeanos. Er nennt den Acheron, der oberirdisch durch öde Stätten fließt und unterirdisch zum Acherusischen See gelangt, an dem die meisten Seelen eine gewisse Zeit zu weilen haben, ehe sie wieder losgelassen werden. Er nennt den Pyriphlegethon, der trübe und kotig sich im Kreise windet; dieser Strom entspringt einem weiten, von vielem Feuer lodernden Raum, bildet einen See größer als das Mittelmeer, führt Schlamm und Wasser mit sich und stürzt schließlich in den Tartarus. Der vierte unter diesen Flüssen ist der Styx, von grüngrauer Farbe, der durch schreckliche und wilde Gegenden fließt. Dies ist der Ort, dem die Seelen zugeführt werden, denen der Urteilsspruch nicht das Zeugnis eines heiligen Lebens zuerteilt hat. Dort finden sich die Tempelräuber, Mörder, die Frevler und die Gewalttätigen, und im tiefsten Grunde sitzen die Tyrannen, denen für zeitliche Sünde ewige Qual bestimmt ist (Kap. 62, S. 113/114).

Wir müssen es uns eingestehen, der Grieche Platon schildert uns eine Hölle. Einzig die Teufel scheinen in ihr zu fehlen. Aber diese finden sich in der Schilderung der Unterwelt, die Platon am Ende des 'Staats' gibt (X. Kap. 13 f., S. 615/616). Da machen sich wilde Männer, ganz feurig anzusehen, mit den Seelen zu schaffen. Sie binden den Missetätern Hände, Kopf und Füße zusammen, peitschen sie mit Dornen und erklären den vorüberziehenden Seelen die Verbrechen der Bösewichter.

Wie auf der Grenze zwischen Gut und Böse liegt die Oberfläche der Erde, die den inneren und den äußeren Ort im All trennt. Platon erwähnt sie nur kurz und lau. Je nach dem Verhalten auf der Erde sondern sich die Seelen in die, welche Strafe zu erwarten haben nach der Größe ihrer Missetat, und die, welche belohnt werden im Verhältnis ihrer Reinheit.

Überblicken wir nun dieses Weltbild, so sehen wir, daß die zentrale Lage der Erde in ihm die Hauptsache ist. Vom Mittelpunkt der Erde aus, der zugleich der der Welt ist, sieht man die Welt aufgebaut wie in konzentrischen Kugelschalen, und entsprechend denjenigen Antrieben der Menschenseele, die Platon die höchsten sind. Stellen wir uns vom Philosophen begleitet in den Mittelpunkt der Welt und steigen dann langsam nach außen auf bis zur Erdoberfläche und über diese hinaus bis zum Himmel selbst, so durchleben wir die Skala der Gemütseindrücke des Menschen vom äußersten Grauen bis zum

höchsten Entzücken, von der tiefsten Finsternis bis zum Glanz der Sonne, von dem Häßlichsten zum Schönsten, vom absoluten Bösen bis zum absoluten Guten.

Denken wir gar nicht an die Seelen, die allenthalben wohnen, sondern betrachten der Reihe nach nur die Orte, die wir auf unsrer Höllen- und Himmelfahrt durchmessen, so sehen wir, daß im Innersten die äußerste Häßlichkeit, die Finsternis und das Grauen anzutreffen sind. Ganz merkwürdig ist die Empfänglichkeit des Denkers für das Licht, gerade als hätten wir es mit einem Maler zu tun, in dessen Seele die Abwandlung der Helligkeit und der Farben ein tiefes, wechselvolles Spiel von Erregungen wachruft. Steigen wir vom Mittelpunkt empor zur Oberfläche, so erleben wir eine Zunahme der Helligkeit bis zu dem schwachen Licht, das dem Mann im Meere zugemessen ist, weiter über die Erleuchtung, die uns Bewohnern der Tiefe des Luftmeeres zufließt, und endlich bis zu jener überirdischen Helligkeit hin, die die Glücklichen auf der Übererde empfangen, ausgehend vom Licht des Lichtes, der Sonne selbst, deren Glanz kein menschliches Auge ertragen kann. Dementsprechend sind die Farben beschaffen, die uns begleiten, düsterblau im Inneren, matt bei uns, und erst oben erstrahlen Purpurrot, Golden, Weiß.

Verstehen wir die Zaubermacht des Lichts nicht mehr? Noch heute wirkt, wie damals, das Dunkel der Höhlen, das Schwarz der Nacht auf jedes empfindende Gemüt und läßt uns die düstere Stimmung des alten Denkers, wenn er in solchen Farben malt, nachempfinden. Umgekehrt fühlen wir uns ebenso leicht in den Lichtzauber hinein, den er während der Himmelfahrt der Seele spielen läßt. Alle die zahlreichen Menschen, die dem Banne der Städte entflohen und, der Natur zurückgegeben, voll Entzücken den Untergang der sinkenden Sonne betrachten, geraten in eine der platonischen verwandte Stimmung hinein. Auch sie fühlen im reinsten Himmelslichte eine ferne ideale Welt erschlossen, wie sie sich dem Künstlerauge Platons im schwelgerischen Glanz am Himmel aufgetan. Noch heute vermag ein poetisch gestimmtes Gemüt in goldumränderten Wolken, die im Purpurlichte schwimmen, das Urbild jener Übererde wiederzuerkennen, von der Platon erzählt. Und wer zur Sommerszeit in Griechenland auf Bergesspitze gestanden hat, wird solcher Phantastik noch besser nachfühlen können als die, welche nur im kimmerischen Norden seltene Sonnenblicke zu genießen gewöhnt sind.

Wie sich das Licht in seiner Helligkeit abwandelt und die Farben von den herabstimmenden allmählich zu den erregenden übergehen und schließlich im weißen Licht der Sonne gipfeln, so wird auch die ganze Skala vom Häßlichsten bis zum Schönsten schrittweise durchlaufen. Felsenhöhlen, stürzende Wasser und gewaltige Stürme erfüllten die Seele der Alten noch nicht mit romantischem Entzücken, wie heute den Sinn der Menschen, der erst im Laufe der Jahrtausende gelernt hat, die gewaltige Schönheit der Natur auch da zu erfassen, wo sie ihm feindlich gegenübersteht. Feuerströme und Schlamm sah Platon in Sizilien aus dem Ätna hervorbrechen. Aber er benutzt diese naturwissenschaftliche Beobachtung sogleich in ästhetisch-moralischem Sinne. Schlamm sah er auch aus der Tiefe des Meeres hervorgeholt, und er ist ihm willkommen,

um diese Weltregion herabzusetzen hinter der überirdischen. Auch bei dieser aber erkennen wir seinen schrittweisen Aufstieg. Von den schönen Steinen und Pflanzen geht er zu den Tieren und Menschen über. Das höchste Maß der Schönheit aber schenkt der Himmel, bei Nacht mit Mond und Sternen, noch mehr aber bei Tage im Glanz der Sonne.

Aber dem Schönen folgt bei Platon das Gute auf dem Fuße. Wir wissen schon, daß die schrecklichsten der Menschen in den tiefsten Ort gebannt sind, daß langsam aufsteigend sich die besseren nach oben bewegen und daß zum Himmel empor diejenigen schweben, die größerer Reinheit in ihren Sitten sich beflissen haben, daß über alles hinaus dem Philosophen ein Ort bereitet ist, der, ʻnicht mehr Ortʼ, ihm ein Dasein in voller Befreiung vom Körper und in voller Reinheit der Seele zu leben gestattet. Es ist, als hätten wir ein mittelalterliches Bild vor uns, das uns Höllenqualen in der Tiefe malt, wo die Verfluchten mit den Geistern der Finsternis ringen, und den Himmel darüber, zu dem in steigender Lichtfülle in farbenprächtigen Gewändern im reinsten Chor die Seligen emporsteigen, hin zu einem Ort, den darzustellen die Phantasie der Künstler ebenso versagt, wie das Denken der Philosophen.

Aber wir müssen wohl beachten, es sind zwar Heilige der Gesittung nach, die so hoch emporsteigen, aber doch zugleich Philosophen, die nicht durch den Glauben allein, sondern auch durch die Kraft des Verstandes dieses Höchste zu erfassen streben. Auch dies prägt sich in unserm Weltbild aus. Einsicht ist es, die allen denen gefehlt hat, die im Inneren schmachten; denn wer das Gute kennt, strebt ihm auch nach. Steigende Fülle der Einsicht ist es, die emporträgt. Die Schichten aber, durch die der Mann im Meere, der Erdenmensch nach oben schaut, deuten auf den Zustand unseres Erkennens hin, das von der Sinneswahrnehmung nur spärlich erleuchtet wird und mühselig nach Befreiung ringt, um des reinen Denkens teilhaftig zu werden. Schon eine hohe Stufe erreichen die Glücklichen auf der Übererde, die den Himmel betrachten dürfen, so wie er wirklich ist. Höher hinauf noch dringen diejenigen, die der letzten Erkenntnis teilhaftig wurden.

Der Himmel mit all den Sternen weckt in noch höherem Maße das Gefühl göttlicher Erhabenheit, als Bergspitzen es zu tun vermögen. Verlegen wir doch immer die letzten Ideale fern von uns selbst, örtlich, zeitlich, menschlich. Wie damals, so wirkt noch heute der Anblick des gestirnten Himmels auf jedes fühlende Gemüt, und zwar um so stärker je klarer und reiner er hervortritt, also in Mesopotamien, Ägypten und Griechenland weit grandioser als bei uns.

Auch wer nicht viel bei solchen Eindrücken nachdenken mag, wird die dunklen Schauer der Erhabenheit verspüren, die von oben herab auf ihn einströmen. Tiefer noch wird der empfinden, der imstande ist, die großartige Gesetzmäßigkeit zu ahnen, die in jenen fernen Regionen waltet. Diese hatten orientalische Priester und ihre geistigen Nachkommen, die Griechen, zu erkennen begonnen. Eine jahrtausendlange Arbeit wissenschaftlicher Art hatte aus dem unabsehbaren Heer der Fixsterne die Planeten gelehrt abzusondern, ihre Bewegungen zu verfolgen und der Erde ihren Platz im All anzuweisen. So war

das erste sichere Vorgefühl einer allbeherrschenden Weltordnung und Gesetzlichkeit erwachsen, und zwar durch Beobachtung des Himmels, nicht an Erscheinungen dieser Erde. Aus dieser Erkenntnis entsprang die Vergottung des Himmels und die Geringschätzung der Erde. Jene Denker vermochten in dem regellosen Treiben hier unten noch nicht die Macht ewiger Gesetze zu erkennen, während aus den Bewegungen der Himmelskörper eine solche klar hervorleuchtete. Tiefe Einsicht ist es daher, die den Himmel der Gottheit nähert.

Nun verstehen wir, warum die Glücklichen auf der Übererde als Höchstes in ihrem Leben den Anblick des Himmels verehren. Wir verstehen auch, warum darüber hinaus noch eine Stufe besteht, die der Denker nicht mehr zu beschreiben wagt. Wir verstehen beides, wenn wir uns vergegenwärtigen, daß dieses Weltbild immer zugleich ein Symbol platonischer Philosophie ist. Wodurch eigentlich wird die Erkenntnis der Astronomie zuwege gebracht? Es ist die Mathematik, deren Sätzen die Sterne dort oben folgen. Was bringt weiter die letzte reinste, von allem Stofflichen getrennte Einsicht heraus? Es ist die Philosophie, die über alle Welten hinaushebt in reinem Denken. Und so sehen wir, diese Glücklichen dort oben sind diejenigen, die die Vorstufe zur Philosophie, die reine Mathematik, erfaßt haben und so die Anwartschaft gewannen auf das Höchste, was Menschen erstreben können, das philosophische Denken und damit die Erkenntnis des absolut Guten, das die Welt regiert.

Kehren wir einen Augenblick zu jenem Tyrannen zurück, der im tiefsten Ort schmachtet, so sehen wir, daß dieser den Gegenpol, das absolut Böse verkörpern muß. Er ist seiner eigenen Lust, seinem eigenen Ich gefolgt und hat es zum Gesetz gemacht. Er hat die Erkenntnis abgewiesen, daß das Gute diese Welt regiert als eine göttliche Ordnung. Je tiefer der Mensch in das Wesen dieser Weltordnung eindringt, desto höher wird er emporsteigen. Er wird am Ende erkennen, daß ein- und dieselbe Regel das All beherrscht in den Regungen der Menschenseele, im Leben des Staates und am Himmel im Lauf der Gestirne, und aus dieser so geleiteten Welt wird das rein geistige Prinzip herausleuchten, dem eigentliches Sein zukommt.

So überblicken wir jetzt den Aufbau des Ganzen. Während wir heute geneigt sind, das Bild des gesamten Alls zusammenzuziehen in die Enge unseres eigenen Anschauens und Denkens, während wir uns, der Natur unterworfen, von ihr allein belehren lassen über diese Welt, verhält sich Platon umgekehrt. Von innen, vom Mittelpunkt, läßt er nach außen, zur Peripherie, zum Himmel und über ihn hinaus, die höchsten Ideale der Menschenseele, so wie er sie erkannte, erstrahlen und baut so die Welt selbst. Von dem, was ihn mit dem äußersten Haß erfüllte, von der Finsternis, vom Häßlichen, vom Bösen, steigt er, umgeben von wachsendem Glanz und emporgehoben vom Flügel der Erkenntnis, empor zur Sonne, zum Schönsten und Besten in dieser Welt. Aber sein nimmer ermüdendes Sehnen treibt ihn darüber hinaus zu dem endlosen Streben nach dem Absoluten, das sein letztes unerreichbares Ziel bildet. —

In solchen Zügen stellt sich das Weltbild hier dar, das, von Platons Schüler Aristoteles umgestaltet, dann zur Weltherrschaft kommen sollte.

DER CONIUNCTIVUS FUTURI

Von Julius Grau

Zu den Abschnitten der lateinischen Syntax, die den Schülern schwer zu fallen und gegen die sie häufig Fehler zu machen pflegen, gehört das Kapitel über den Ersatz und die Umschreibung des Konjunktivs der Futura. Dies liegt aber keineswegs in der Natur der Sache, sondern ist ausschließlich zurückzuführen auf die unklare und verworrene Art der Darstellung der in Betracht kommenden Verhältnisse in unseren Schulgrammatiken. Eine große Erleichterung würde bereits eintreten, wenn man sich entschlösse, abweichend von der Tradition *laudaturus sim* und *laudaturus essem* nicht für eine Umschreibung des Conj. Fut., sondern schlechthin für den Conj. Fut. selbst zu erklären, woraus freilich nicht folgt, daß mit ihm bereits die Schüler der unteren Klassen zu behelligen sind. Aber wenn jetzt der Obertertianer mehr oder weniger stumpfsinnig die Fälle auswendig gelernt hat, in denen Umschreibung, und die, in denen Ersatz des fehlenden Conj. Fut. eintritt, dann weiß er sich oft genug in der Stunde der Gefahr nicht darauf zu besinnen, ob *laudaturus sim* durch die Regel als Umschreibung oder als Ersatz bezeichnet wird, und macht Fehler auf Fehler, wie tadellos er auch den Paragraphen herunter zu schnurren vermag, wenn das Uhrwerk erst wieder richtig geht. Diese erste Gefahr ist glücklich für immer beseitigt, wenn *laudaturus sim* bezw. *essem* als Conj. Fut. bezeichnet wird. Sachlich ist kaum Erhebliches dagegen einzuwenden. Sogut ich *laudatus sum*, ich werde loben oder gelobt, *il a attaqué* usw. usw. nicht für Umschreibungen der in den betreffenden Sprachen fehlenden Tempora, sondern für die Tempora selbst erkläre, kann *laudaturus sim* und *laudaturus essem* für den Conj. Fut. gelten. Die doppelte Form, in der er auftritt, wird um so weniger Anstoß erregen, da die deutsche Sprache dieselbe Erscheinung zeigt: 'Er schreibt, daß er seiner Zeit darauf zurückkommen werde' neben: 'Sie versprachen, daß sie seine Befehle ausführen würden.'

Dieser Conj. Fut.[1]) hat die Aufgabe, die Nachzeitigkeit auszudrücken. Die Verba ohne Supinum und das Passivum haben keinen Conj. Futuri; sie 'ersetzen' ihn durch den Conj. Praes. oder Impf., der dann meist einen Zusatz wie *mox, brevi, iam* oder dgl. erhält. Wird dem noch hinzugefügt, daß nach den Verben des Fürchtens im Lat. niemals der Conj. Fut. stehen darf, und daß der Inf. Fut. ebenso wie der Inf. Praes. keinen Einfluß auf die Consecutio temporum

[1]) Einen Conj. Fut. II. gibt es nicht; die lat. Sprache bedarf seiner nicht, wie sich aus dem Folgenden ergeben wird.

ausübt, so ist damit meines Erachtens alles gesagt, was der Schüler über den Conj. Fut. zu lernen hat. Was etwa noch zu fehlen scheint, kann und muß er sich durch eigene Beobachtung und durch eigenes Nachdenken selbst erarbeiten.

Aber, wird man mir mit Erstaunen einwenden, es fehlt ja noch die allerwichtigste Tatsache, die der Schüler niemals durch eigene Überlegung ermitteln kann, die ihm als eine nicht weiter zu erklärende Erscheinung eingeprägt und bis zur Bewußtlosigkeit eingeübt werden muß, die wichtige Regel nämlich: 'Ersetzt wird der Konjunktiv der Futura, wenn die Bezeichnung der Zukunft im Satze schon enthalten ist.' Diese Regel ist es aber gerade, die in den Köpfen der Schüler die ärgste Verwirrung anrichtet und die unbedingt ausgemerzt werden muß; denn sie ist falsch und beruht, wo sie zuzutreffen scheint, auf völligem Verkennen der einschlägigen Zeitverhältnisse. In dem Satze: *Nemo erit, qui hoc dicere audeat* kann der denkende Schüler niemals den Conj. Fut. erwarten, da dieser ja die Nachzeitigkeit ausdrückt. Der Relativsatz: *Qui hoc dicere audeat* steht zu seinem übergeordneten Satze: *Nemo erit* im Verhältnis der Gleichzeitigkeit, während der Conj. Fut. besagen würde, daß das Wagnis später fällt als die Existenz des Wagenden. Andrerseits gibt es Perioden, in denen der Conj. Fut. gesetzt werden muß, obwohl die Bezeichnung der Zukunft im Satze schon enthalten ist, wenn nämlich die durch den Konjunktiv ausgesagte Handlung oder Tatsache später liegt als der im regierenden Satze bezeichnete Zeitpunkt, wenn eben mit einem Worte 'Nachzeitigkeit' zum Ausdruck gebracht werden soll, z. B.: *Cras ad te scribam, quando rediturus sim; Tu quid sis acturus, pergratum erit, si ad me scripseris; Posthac non scribam ad te, quid facturus sim, sed quid fecerim.*[1])

Ist dem Schüler ein für allemal die Regel mitgeteilt worden: 'Der Conj. Praes. und Impf. bezeichnet die Gleichzeitigkeit, der Conj. Perf. und Plsqpf. die Vorzeitigkeit, der Conj. Fut., der in doppelter Form auftritt, die Nachzeitigkeit', dann bedürfen Perioden wie: *Negat Cicero, si naturam ducem sequamur, umquam nos aberraturos; Negat frater se ad te venturum esse, priusquam a te invitatus sit; Hostes, quae imperasset, facturos sese polliciti sunt* überhaupt weiter keiner Erklärung. Der Nebensatz: *si naturam ducem sequamur* steht zu seinem übergeordneten Satze im Verhältnis der Gleichzeitigkeit, der Conj. Fut. würde die widersinnige Behauptung aufstellen, daß wir richtig gehen werden, wenn wir nach zurückgelegtem Wege der Natur folgen. Im zweiten Satze muß selbstverständlich die Einladung dem Besuche vorangehen, und auch im letzten Satze steht der Relativsatz: *quae imperasset* zu seinem übergeordneten Satze: *se facturos esse* im Verhältnis der Vorzeitigkeit. — Außerdem stellen die meisten Grammatiken, die einen in dieser, die anderen in einer anderen Fassung, ausdrücklich folgenden Grundsatz auf: 'Hängt ein konjunktivischer Nebensatz von einem Verbum infinitum ab, so richtet sich das Tempus des Verbums im ab-

[1]) Hermann Menge, aus dessen Repetitorium der lat. Syntax und Stilistik (328 b Anm. 3) diese Beispiele entnommen sind, stellt trotzdem die durch sie widerlegte Regel auf. Dagegen fehlt sie in der 1. und 2. Aufl. von Harres lat. Schulgrammatik. Der Bearbeiter der 3. Aufl. hat sie in dieser erst zugefügt.

hängigen Satze nicht nach dem Infinitiv usw., sondern nach dem regierenden Verbum finitum; nur nach dem Inf. Perf. und nach dem Part. Perf. folgt der Conj. Imp. oder Plsqpf.' Wenn aber, wie diese zweite Regel zutreffend lehrt, indem sie zu den inneren Gründen der ersten Regel nur ein äußeres Merkmal hinzufügt, der Inf. Fut. keinen Einfluß auf die Consecutio temporum ausübt, so sind auch auf Grund dieser Regel in den angeführten und in ähnlich gebildeten Perioden von vornherein diejenigen Konjunktive zu erwarten, die sich wirklich in ihnen finden. Unter diesen Umständen muß es doch wenig ratsam erscheinen, noch eine dritte Regel aufzustellen, die, genau genommen, so lauten müßte: 'Im Widerspruch mit der zweiten Regel übt der Inf. Fut. einen Einfluß auf die Consecutio temporum aus, und im Widerspruch mit der ersten Regel wird in von ihm abhängigen Sätzen die Gleichzeitigkeit durch den Conj. Fut. I., die Vorzeitigkeit durch den Conj. Fut. II. ausgedrückt; doch werden diese Konjunktive stets durch denjenigen Konjunktiv ersetzt, der stehen müßte, wenn der zweiten Regel entsprechend der Inf. Fut. keinen Einfluß auf die Consecutio temporum ausübte und wenn die Wahl der Konjunktive nach der in der ersten Regel gegebenen Belehrung zu erfolgen hätte.' Es ist ohne weiteres einleuchtend, daß eine solche Regel, die ein in dem Wesen der lateinischen Sprache begründetes Gesetz für einen bestimmten Fall ausschaltet, um dann zu behaupten, daß das durch sie umgestoßene Gesetz de facto doch gilt, weder auf Aneignung eines bestimmten Wissens und Könnens hinwirkt, noch die Schüler zu selbständigem Denken und Urteilen anleitet. Gewiß wird der Lehrer bei Betrachtung derartiger Perioden die Schüler recht nachdrücklich darauf hinweisen, daß ein solcher Satz, was sicher schon früher gelernt ist, unabhängig lauten muß: *Quae imperaveris, faciemus.* Aber die Verschiedenartigkeit der Sprachgesetze, nach denen indikativische und streng abhängige konjunktivische Nebensätze behandelt werden, darf doch nicht durch Erlaß eines unlogischen Notgesetzes verdunkelt werden, sondern muß vielmehr dazu dienen, die Schüler zum Beobachten, Denken und Vergleichen anzuhalten.

Das nämliche gilt vom deutschen Ausdruck; gewiß sind die Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß man im Deutschen sagen kann: 'Es wird sich keiner finden, der das wagen wird', 'Sie versprachen zu tun, was er befehlen würde'; daß man den Satz: *Rogavi vos, ut, quod accidisset, ferretis* übersetzt: 'Ich habe euch gebeten zu ertragen, was geschehen wird.' Aber seit wann ist es üblich, eine Notbrücke zu schlagen zwischen dem deutschen und dem lateinischen Ausdruck? Von jeher geht doch wohl vielmehr das Bestreben dahin, beim Übertragen in die fremde Sprache den Schüler von der deutschen Wendung so unabhängig wie möglich zu machen. Sowenig man je auf den Gedanken gekommen ist, der deutschen Ausdrucksweise wegen in dem Satze: *Quis tam fuit ferreus, quin illorum miseria commoveretur?* den Konjunktiv *commoveretur* für einen Ersatz des Conj. Plsqpf. zu erklären, ebensowenig ist eine so gekünstelte Erklärung am Platze, wenn statt des deutschen Futurums im Lateinischen folgerichtig der Konjunktiv eines anderen Tempus in die Erscheinung tritt. Und wie der Schüler ohne besondere Mühe einsieht, daß in dem

zitierten Satze *commotus esset* unmöglich ist, weil die Rührung nicht der Hartherzigkeit des Gerührten zeitlich vorangeht, so ergibt sich für ihn in jenen anderen Sätzen die richtige Übersetzung ohne weiteres aus der Erkenntnis, daß in ihnen von Nachzeitigkeit nicht die Rede sein kann. Überall springt nach Streichung der Regel über die Umschreibung und den Ersatz der fehlenden Konjunktive der Futura die strenge Folgerichtigkeit der lateinischen Gesetze und Wendungen ins Auge, während die Vorschriften und Verbote der herkömmlichen Regel auf Willkür zu beruhen scheinen.

Nur den Schülern, die nach der 'Kleinen lateinischen Schulgrammatik' von Harre-Meusel (3. Aufl. 1908) unterrichtet werden, müssen die konjunktivischen Nebensätze, die von einem Inf. Fut. abhängen, wenigstens wenn im Hauptsatze ein Präsens steht, arges Kopfzerbrechen bereiten, nicht auch denen, in deren Händen sich die größere 'Lateinische Schulgrammatik' von denselben Verfassern befindet (3. Aufl. 1900). Die Fassung in der kleineren Grammatik ist jünger als die der größeren und soll jedenfalls eine Verbesserung darstellen. Es würde sich unschwer zeigen lassen, wozu hier leider der Raum fehlt, daß sie erst künstlich Schwierigkeiten schafft, wo ohne sie alles glatt und eben verlief.

Zum Schluß noch ein Wort über die Finalsätze, in denen gleichfalls, wie einige Grammatiken lehren, der Conj. Fut. nicht umschrieben, sondern ersetzt wird. Diese Regel ist meines Erachtens kurzer Hand zu streichen; sie schützt den Schüler nicht vor Fehlern, sondern ist eher geeignet, ihn zu solchen zu verführen. Zweifellos fällt die Ausführung einer Absicht in die Zukunft; da aber weder die deutsche noch die lateinische Sprache diese Tatsache berücksichtigt, ist es nicht notwendig und gewiß auch nicht ratsam, den Tertianer auf sie aufmerksam zu machen. Wenn zudem durch die Wahl des nämlichen Ausdrucks die Konjunktive in den Sätzen: *Non dubito, quin urbs mox expugnetur* und *Edimus, ut vivamus* auf die nämliche Stufe gestellt werden, so scheint mir das kaum zuzutreffen. In dem ersten Satz ersetzt wirklich der Conj. Praes. den fehlenden Conj. Fut. Passivi. Wer aber hat den Eindruck, daß in einem Satze wie 'Regeln werden aufgestellt, damit der Lernende vor Fehlern geschützt werde', der Conj. Praes. den Conj. Fut. ersetze? Erst in der Obersekunda gelegentlich der Betrachtung griechischer Absichtssätze, die das Futurum enthalten, wird es an der Zeit sein, darauf hinzuweisen, daß diese Ausdrucksweise nicht auf Unverstand oder Willkür beruht, sondern den Anforderungen strenger Logik entspricht. Aber den Tertianer kann es nur verwirren, wenn man mit ihm Sprachphilosophie treibt in einem Falle, wo sich das Verfahren der lateinischen Sprache mit dem der deutschen völlig deckt.

EINE DEUTSCHE NATIONALSCHULE[1])

Von Rudolf Graeber

Die deutschen Landerziehungsheime des Herrn Dr. und Lic. theol. Hermann Lietz übertreffen alle Alumnatsgründungen der letzten zwanzig Jahre an Kühnheit und Eigenartigkeit. Die Schar der Gläubigen war anfangs nur gering, aber es waren wirklich Überzeugte und kapitalkräftige Leute dabei, die bei ihm ausharrten, als in den kritischen Jahren der Heime die Lauen und Falschen abfielen. Bei Fernerstehenden war der erste Eindruck der des Überspannten, was vorübergehend mal in Mode kommen konnte. Das Unternehmen erinnerte stark an den wohlbekannten Tom Brown, dessen Übersetzung ins Deutsche weder möglich, noch wünschenswert erschien. Schwerer wog bei Nachdenklichen gegenüber der eigenen Überzeugung, daß eine einheitliche, in die Tiefe gehende Erziehung nur möglich sei, wo die Zöglinge nicht zu ungleichartig, jedenfalls derselben Religion und Nation seien, der prinzipielle Verzicht des Gründers der Landerziehungsheime auf diese Gleichheit, die ihm eine verkehrte Einseitigkeit zu sein schien. Es hat auch nicht an Spott und törichtem Klatsch gefehlt. Dr. Lietz hat sich dadurch nicht irre machen lassen, und in der öffentlichen Meinung und im Urteil der pädagogischen Kreise hat sich im Laufe der Jahre ein Wandel zugunsten seiner Bestrebungen vollzogen. Immermehr wuchs einmal das Bedürfnis nach solchen Anstalten. Die der Erziehung vielfach ungünstige Entwicklung des Lebens in unseren Großstädten treibt in steigendem Maße wohlhabende Eltern dazu, sich nach gesunderen Verhältnissen für ihre heranwachsenden Kinder umzusehen und sie nach kleinen Orten in Pensionen oder Alumnate zu senden. Dazu kam neuerdings der laute Ruf nach staatsbürgerlicher Erziehung und Einführung des Arbeitsunterrichts. Daß in den Heimen des Dr. Lietz ein beachtenswerter Versuch zur Lösung der hier sich erhebenden Fragen geboten werde, erkannten viele an, so Professor Rein, der mit seinem pädagogischen Seminar häufig von Jena aus die Heime besucht hat, so auch Friedrich Paulsen in seinen Vorlesungen.[2]) Neuerdings hat nun Dr. Lietz unter-

[1]) Hermann Lietz, Die deutsche Nationalschule. Beiträge zur Schulreform aus den deutschen Landerziehungsheimen. Leipzig, Voigtländer 1911, 2 Mk. Von demselben Verfasser erschienen in demselben Verlage: Mitteilungen aus den deutschen Landerziehungsheimen. In Heften von 1898 ab, der Jahrgang 3—5 Mk. Mit vielen Abbildungen. Dieselben zusammengestellt mit kurzem Begleitwort in 'DLEH. Gedanken und Bilder', 1910, 4 Mk. — Wichtig endlich: DLEH. Erziehungsgrundsätze und Einrichtungen, 1910, 1 Mk.

[2]) Vgl. Paulsen, Pädagogik S. 163.

nommen, zu einer umfassenden Reform des gesamten deutschen Schulwesens aufzurufen; an die Stelle der jetzt bestehenden untereinander sehr verschiedenen Schulsysteme will er eine einzige Schule für alle Schichten des Volkes zur Vorbildung für alle Berufe stellen: die deutsche Nationalschule. Das ist denn auch der Titel des Buches, an das der folgende Aufsatz zunächst anknüpft.

Zur Würdigung dieses eigentümlichen Buches ist es notwendig, sich mit den deutschen Landerziehungsheimen des Verfassers zu beschäftigen; schon der Titel weist ja darauf hin. Herr Dr. Lietz heißt alle, denen Erziehungsfragen ernstlich am Herzen liegen, freundlich in seinen Heimen willkommen und gewährt ihnen einen vollen Einblick in deren eigenartiges Leben. Viele sind schon dieser Einladung gefolgt und stimmen darin überein, daß sie, aufs beste aufgenommen, einen bedeutenden Eindruck empfingen. Ich bin leider nicht dagewesen, doch stehe ich der ganzen Arbeit nicht fern, da ich selbst Gehilfe und 6½ Jahre auch Leiter eines Familienalumnats in Holstein war. Und so habe ich wohl mit einigem Verständnis und jedenfalls lebhaftem Mitgefühl aus eigenen frohen und trüben Erlebnissen die stattliche Reihe der Jahresberichte durchgelesen, in denen Dr. Lietz Rechenschaft ablegt von dem, was er erstrebt und erreicht hat. Diese 'Mitteilungen aus den Landerziehungsheimen' sind stolze Bände in vornehmer Ausstattung, reich illustriert. Band III, VI und X sind am interessantesten. Wer sich nur im allgemeinen orientieren will, lese und besehe des Verfassers Gedanken und Bilder und besonders das kleine Heft 'Grundsätze und Einrichtungen'. Hier findet man die Aufnahmebedingungen. In den Jahresberichten fehlen statistische Mitteilungen, nur gelegentlich erfährt man etwas von der Zahl der Zöglinge in den Klassen und den Kreisen, aus denen sie stammen. Aus der Arbeit in diesen Heimen ist das Buch 'Die deutsche Nationalschule' erwachsen, Ansporn waren nicht zum wenigsten die zuweilen trüben Erfahrungen, die Dr. Lietz mit Prüfungskommissionen machte. Da die Landerziehungsheime Anstalten 'ohne Berechtigungen' sind, muß immer noch auf die vorgeschriebenen Examina Rücksicht genommen werden. Wenn auch in den letzten Jahren Aufsichtsbehörden und Prüfungskommissionen auf die Eigenart der Erziehung in den Heimen eingegangen sind und die Tüchtigkeit der Jungen anerkannt haben, ein Druck ist geblieben. Dr. Lietz deutet an, daß seine Landerziehungsheime 'über kurz oder lang aus dem Privatbesitz in den der Allgemeinheit übergehen', damit möchten sie wohl auch die Berechtigungen der staatlich anerkannten Schulen erhalten.

Zunächst also noch in Dr. Lietz' Besitz und von ihm geleitet werden 3 Heime. In Ilsenburg am Harz hat er klein mit 5 Schülern begonnen; im dritten Jahre finden wir ihn hier mit 60 Knaben, die ohne Unterschied der Religion und Nation zu den 'überall gleichen Aufgaben der Menschheit erzogen werden'. Nach unliebsamen Erfahrungen kam Lietz von dieser Weitherzigkeit ab, so heißt es denn Bd. VI 1, S. 6: 'Die Landerziehungsheime stehen grundsätzlich auf evangelisch-christlichem und deutsch-germanischem Boden. Das schließt durchaus nicht aus, daß auch Angehörige anderer Konfessionen und Rassen in einer gewissen Minderzahl sich in ihnen befinden. Denn höher noch

als das Ideal der Rasse, Nation, Konfession steht das der Menschheit, der Humanität.' Nun, solange noch neben unseren großen Dichtern Luther und Bismarck sich maßgebend an der Erziehung in den Heimen beteiligen, kann man das gelten lassen.

Ilsenburg ist durch den Ankauf des 'idyllisch am Ilsefluß gelegenen Landgutes Pulvermühle' auf 100 Morgen vergrößert, damit ist die zu so eigenartiger Erziehung unbedingt erforderliche Abgeschlossenheit und zugleich Sicherheit vor lästiger Neugier und unberufener Kritik erreicht. Allmählich ist hier mit dem Familiensystem Koedukation eingeführt, gern wurden Geschwister aufgenommen. Lietz nennt es einmal seine Kinderstube; es ist das Heim für die Unterstufe, von 7—12 Jahren. Als die Zahl der 'Bürger' wuchs, wurde das stattliche Landgut Haubinda in Thüringen erworben; von den ungefähr 1360 Morgen mußten zu großem Leidwesen leider aus Leutenot etwa 1000 Morgen aufgegeben werden. In Haubinda sind nur Knaben, die Mittelstufe von 11—15 Jahren; für Mädchen dieses Alters ist auf dieser Stufe durch zwei entsprechende Mädchenheime gesorgt. Abgeschlossen wurde die Entwicklung durch die Erwerbung des großartigen Schlosses Bieberstein bei Fulda in der Rhön für die Oberstufe.

Im Mai 1908 wurde dieser alte Sommerwohnsitz für die Fuldaer Fürstäbte durch eine Feuersbrunst, die u. a. auch Bücher und Papiere des Besitzers vernichtete, bis auf den Grund zerstört; Lietz hat fesselnd darüber Mitteil. X 2 S. 27 ff. berichtet. Prächtiger und zweckmäßiger eingerichtet ist das Schloß wieder erstanden. 'An den Berglehnen und im Biebertale liegen umfangreiche Gärten, Wiesen, Äcker und Spielplätze.' — 'Die Gebirgsnatur ladet zur Vertiefung, zu ernstem Studium die ein', die sich hier 'aufs engste aneinander und an ihre Lehrer, Freunde, zur Gewinnung einer Welt- und Lebensanschauung, schließen sollen'. 'Jede Beschränkung der Selbständigkeit, die nicht durch die Natur der Sache (?) geboten ist, wird hier vermieden', wo es auf ein 'freies Herzensverhältnis' abgesehen ist. Und dergleichen will Lietz vertausendfachen! Auf dieser Stufe können auch wieder ernste Mädchen aufgenommen werden.

Die Landerziehungsheime haben schwere Jahre durchgemacht, mehr Not, als die Elemente, haben ihnen Menschen gemacht, ihr Leiter hat sich mit einigen Getreuen redlich durchgekämpft. Zu sehr waren und sind doch diese Heime auf seine Persönlichkeit zugeschnitten; darin liegt für sie eine beständige Gefahr, damit ist auch die Unmöglichkeit der Verallgemeinerung ausgesprochen. Darunter haben doch alle Alumnate beständig zu leiden, die wirkungsvollsten am meisten; ein Alumnatsleiter von ausgeprägter Eigenart gibt seinem Hause etwas von seinem Leben mit, er wird es nie seinem Vorgänger recht machen und wird nie mit seinem Nachfolger ganz zufrieden sein. Für das Bestehen des Hauses ist entscheidend, ob gerade die Eigenart seines Gründers und jeweiligen Leiters sein Wesen bestimmt. Das ist nun in den Heimen des Dr. Lietz, scheint mir, in hohem Maße der Fall; sie sind ohne ihn nicht zu denken. Das Scheitern des Versuchs, Ilsenburg und Haubinda sich etwas selbst zu überlassen, ist bezeichnend, ebenso der Entschluß, von der Gründung eines weiteren vierten Heimes abzustehen, für das alle äußeren Bedingungen schon erfüllt waren.

Seit November 1908 hat Dr. Lietz die drei Heime, in denen er abwechselnd residiert, unter seiner Leitung vereinigt und entscheidet allein über Menschen und Einrichtungen. Herr Lietz verfügt doch über ganz außergewöhnliche Mittel, die ihm solche Erwerbungen ermöglichten und deren Ausstattung mit allem, was den Zwecken einer so vielseitigen Erziehung dienen kann, vom einfachen Feld- und Gartengerät bis zum Auto und Steinweg in der 'Kapelle' von Schloß Bieberstein. Man sehe nur einmal die Bilder daraufhin an. Über Zahl und Art der Lehrkräfte erfährt man ziemlich wenig im allgemeinen, einzelne Persönlichkeiten gewinnen in den Mitteilungen charakteristisches Leben. B. VI S. 106 erfahren wir gelegentlich der Übersiedelung nach Haubinda, daß 15 Lehrer und 9 Handwerker angestellt sind, dazu kommt noch ein in Haubinda selbst wohnender Arzt, der Unterricht in Biologie u. a. erteilt, und ein Forstassessor hilft mit botanischen Kursen; das für 80—100 Jungen! In den letzten Mitteilungen gibt Lietz Zahlen, die 'vorläufig nicht überschritten werden sollen' (XIII, 1 S. 11), für die drei Heime: 'etwa 220 Schüler, über 30 Lehrer und Lehrerinnen, etwa 30 Handwerker und etwa 40 weitere Angestellte'. Bei solchem Betriebe unter der Leitung eines in seiner Aufgabe, seiner selbstgeschaffenen Tätigkeit ganz aufgehenden und dafür begeisterten und befähigten Mannes läßt sich zweifellos viel machen. Es ist ein Vergnügen, viele dieser Berichte über das freie, frohe Leben in den Heimen zu lesen, und nicht so befremdlich erscheint, was die Eltern wohl mit besonderem Vergnügen B. III Heft 2 lasen: 'Das Normale ist, das alle «versetzt» werden.' Es wird eben auch nicht jeder aufgenommen, und wer sich nicht in den Geist der Heime schicken will, den schickt ihr Leiter nach Hause. Aber nun das unvermeidliche dicke Ende! Die finanziellen Opfer, die die Eltern bringen mußten, sind für das, was geboten wird — das sei gern zugestanden —, mäßig, an sich aber doch so hoch, daß 'gewöhnliche Sterbliche' auf diese Erziehung für ihre Kinder verzichten müssen. Die Erziehungskosten betragen abgestuft nach dem Alter und der Zeit des Eintritts jährlich 1400—2000 Mk. (für Ausländer kommt auf alles ein Zuschlag von 50 Proz.) — und was dazu kommt! — mögen die Ansätze auch bescheiden sein (z. B. nur 20 Mk. für Musikstunden im Quartal). Aber wer dergleichen nicht kennt, der rechne mal durch, von den 50 Mk. Anmeldekosten und der reichlichen, sicherlich zweckentsprechenden Ausrüstung ab: 80 Mk. für deren Reinigung und Instandhaltung, Taschengeld (0,75—1 Mk. wöchentlich, denn die Jungen 'müssen lernen mit Geld umgehen'), Hefte, Bücher, Handwerkszeug aller Art (ja, es ist Gelegenheit zu eigenem Verdienst für die Knaben da; aber wer einen Sohn hat, der rede!). Ohne Rad geht es eigentlich auch nicht, empfohlen wird 'Wanderer' (!). Und wie das alles strapaziert wird, das weiß eben auch ganz nur ein Alumnatsvater. Zwei kleine Reisen, zu Michaelis und zu Pfingsten, sind auch offiziell, das ist alles sehr nett (nur für das Schlafen unter freiem Himmel bin ich weder für andere, wenn ich die Verantwortung habe, noch für mich). Wer den vollen Segen mitbekommen will, der muß doch auch die großen Reisen miterleben, nicht alle, aber die eine und andere, nach Paris, Rom, Schottland, Ägypten. (Welche Rolle spielen diese Reisen doch in den Mitteilungen! Die Reise nach

Ägypten kostete 400 Mk.) Wer in den Ferien im Heim bleibt, bezahlt für die Woche 35 Mk.; da tut es Mutter billiger, aber umsonst hat sie den oder die Jungen auch nicht im Sommer 5, Weihnachten 3 und Ostern 3 Wochen. Es können Gelder erlassen werden, doch wird 'Rückzahlung alles Erlassenen bei späteren günstigen Verhältnissen erwartet'. NB.! das zum Nutzen der Heime; aber immerhin, welcher Vater mag das seinen Kindern auferlegen? Der arme Alumnatsverein in Holstein dachte darüber doch anders. — Auf die Geldfrage mußte ich so weit eingehen, um sagen zu können: in den Landerziehungsheimen des Dr. Lietz wird eine Auslese erzogen unter besonders günstigen Bedingungen, Kinder wohlhabender, ja reicher Eltern.

Man rechne doch einmal ruhig nach und lese dann bei diesem leibhaftigen Dr. Stockmann Ibsens am Schlusse der Einleitung zu seinen 'Gedanken und Bildern': 'solcher Heime könnten 3000 und mehr sein und werden'. Unwillkürlich stellt man sich die Veränderung des Landschaftsbildes, z. B. hier unseres Teutoburger Waldes, vor. Dabei fallen einem natürlich 'die 300 Millionen ein, die das deutsche Volk für seine Entartung durch den Alkohol ausgibt', die eben in den Landerziehungsheimen besser anzulegen wären, die Lietz aber für die deutsche Nationalschule reklamiert und, wie man sehen wird, nötig gebraucht. Nicht eingehen mag ich hier auf die Unterrichtsweise und sonstige Erziehung in den Heimen. Da ist mir doch vieles fragwürdig, z. B. das Unterrichten im Freien. Unsereiner schüttelt doch den Kopf bei dem empfehlenden Bildchen 'Geschichte im Landerziehungsheim': ein Dutzend Jungen hocken im Grase und werden beständig im Sitzen wechseln, vor ihnen Dr. Lietz mit einer Karte von Italien, und dazu wird Plutarch gelesen; da wird man den Gedanken der Spielerei nicht los. Und dann das Debattieren über die tiefsten Fragen mit 'dummen Jungen', aber diese Charakterisierung weist eben Dr. Lietz mit Entrüstung zurück, der Ausdruck paßt nicht in 'eine edlere Sphäre', in die seine Zöglinge gehoben werden. Ich will gar nicht bestreiten, daß Lietz, der Herz und Verständnis für die Jugend hat, ganz mit ihr und für sie lebt, die 'Kapellenabende' erfreulich und ersprießlich gestaltet; aber die Verallgemeinerung bekämpfe ich. Das muß man eben im Auge behalten, daß Dr. Lietz die in seinen Heimen, nach seiner Überzeugung, zugegeben, mit gutem Erfolg durchgeführten und also erprobten Grundsätze zur Grundlage einer allgemeinen Schulreform machen will; in diesem Sinne verlangt er eine mehr oder weniger radikale Umgestaltung aller zurzeit bestehenden Schulen.

Damit kommen wir zu dem Buche: 'Die deutsche Nationalschule'. Die Leser der 'Mitteilungen' sind auf die Lektüre, wohl vorbereitet, sie finden sachlich nicht viel Neues, der Lehrplan und anderes ist aus den 'Mitteilungen' abgedruckt. Die Freunde des Mannes und seiner Sache haben auf diese rettende Tat mit Sehnsucht gewartet. Der Verfasser beginnt mit Leitsätzen für die Durchführung der deutschen Nationalerziehung und Tabellen, denen ein ausführlicher Lehrplan für die 'Mittelschule' beigegeben ist; es ist der, nach dem in den Landerziehungsheimen schon jetzt unterrichtet, dessen Anerkennung zur Erlangung der Berechtigung für die Heime von der Regierung erstrebt wird. Es

folgen unter III. zur 'Erläuterung und Begründung' Ausführungen über Aufgaben, Notlage und Befreiung der deutschen Schulen, die abschließen mit einem Appell an den deutschen Kaiser, als 'Retter in der Not'; sein Machtwort wird die 'begeisterte Zustimmung aller vernünftigen Eltern finden'. In 20 Thesen werden endlich die Hauptforderungen für die Nationalerziehung noch einmal zusammengefaßt.

In seinen Leitsätzen geht der Verfasser, wie billig, von den bestehenden Schulverhältnissen aus; sie sind arg, so schlecht in jeder Beziehung, daß, um die 'Gleichgültigkeit, ja Erbitterung der beteiligten Kreise' in Wohlgefallen aufzulösen, 'schleunige gründliche Abhilfe dringend geboten ist'. A. Für den 'Lehrplan' der neuen Mittelschule ist, was die Organisation anbelangt, charakteristisch der gemeinsame Unterbau bis U II. Das ist natürlich nur möglich bei völligem Ausschluß der alten Sprachen, bei großer Beschränkung auch der neueren, von denen Französisch zurückgedrängt, Englisch von Tertia ab zunächst als einzige fremde Sprache verbindlich ist. In der Oberstufe tritt, wie auf Schloß Bieberstein, eine Gabelung in eine humanistische (neu- und altsprachliche) und eine realistische Abteilung ein. Gefordert wird (S. 9): 1. 'Die grundsätzliche Gleichberechtigung beider Abteilungen und ihre Vereinigung in einer Anstalt. Es bereitet die humanistische Abteilung im allgemeinen vor für den sozialpolitischen, juristischen und kaufmännischen Beruf, die realistische für den ärztlichen und technischen, beide für den des Erziehers (Offiziers), Künstlers und Forschers auf den in Betracht hommenden Gebieten. Der Übergang von einer Abteilung zur andern wird je am Schlusse des Schuljahres (im allgemeinen mit Verlust eines Jahres) ermöglicht.' Die Leichtigkeit des Umsattelns muß das frohe Erstaunen der Eltern hervorrufen. Für den Leser dieser Zeitschrift ist besonders Leits. 5 interessant: 'Von Fremdsprachen ist für beide Abteilungen das Englische verbindlich (und wird im allgemeinen in beiden Abteilungen gemeinsam unterrichtet); für die humanistisch-altsprachliche Abteilung dazu Griechisch und Latein, für die humanistisch-neusprachliche Französisch in Klasse IIa und I und Lateinisch in Klasse I. — B. 'Zur Unterrichtsweise'. Hier verlangt Lietz I. 'Zur Gestaltung des Stundenplans' natürlich Kurzstunden; nicht vielerlei Stunden an einem Morgen; zusammen 3—4 auf der Unterstufe, 4—5 auf der Oberstufe; reichliche Pausen, eine größere von 30 Minuten mit tüchtigem Dauerlauf. Sonderklassen werden verworfen, begünstigt dagegen wird fakultativer Unterricht Begabter, Stunden dafür sind auf dem Normalstundenplan nicht vorgesehen. Ganz in der Luft stehen 2 Stunden Griechisch in U II fakultativ als Anfang vor dem Anfang auf der Oberstufe. B. II. handelt von 'Mitteln und Wegen des Unterrichts'. Selbstverständlich sind Extemporalien möglichst zu beseitigen; mit welcher Genugtuung wird Lietz hier das Morgenrot einer besseren Zeit begrüßt haben! 'Nur durchaus Wertvolles und Notwendiges wird auswendig gelernt', der Schüler soll 'möglichst durch Beobachtung, Versuch und Nachdenken selbst finden und erleben'. 'Die häusliche Arbeit in den humanistischen Fächern besteht hauptsächlich in mündlichem Wiederholen des durchgenommenen Stoffes der Sachgebiete an der Hand der im Unterricht dargebotenen Gliederung' (und

Vokabeln?); 'soweit Zeit vorhanden ist, in einigen Gebieten schriftliche Ausarbeitungen'; verworfen werden schriftliche Übersetzungen in eine fremde Sprache. Dafür 'Studium von Quellen und guten wissenschaftlichen Darstellungen'. — B. III. Dem Spielen, Turnen, Wandern ist breiter Raum zu geben; in der Enthaltsamkeit Nikotin und Alkohol gegenüber sollen die Erzieher vorangehen. B. IV. 'Mitwirken der Behörden, Eltern, Schüler'. Besonders dazu befähigte Beamte üben Aufsicht und eliminieren unfähige und abgebrauchte Lehrer. Eltern und Freunde können, wo es nicht stört, nach vorausgegangener Anmeldung den Unterricht besuchen, sie versammeln sich zweimal im Jahr und wählen einen Elternrat. Selbstverwaltung der Schüler fördert ihre staatsbürgerliche Erziehung. Wenigstens einmal halbjährlich Versammlung aller Lehrer und Schüler zu freier Aussprache, zur Äußerung von Wünschen und Beschwerden. 'Von der Leitung wird darauf Bedacht genommen, daß dabei edle Gesinnung gepflegt wird.' Für die einzelnen Klassen wird ähnliches weiter unten für etwa alle 14 Tage gefordert. B. V. 'Zur Anlage und Ausstattung'. Jede Normalschule habe einen 'leicht erreichbaren großen Spiel- und Gartenplatz, Turnhalle, großes stilles Lesezimmer, Sammlungen, Arbeitsräume und Werkstätten für Holz- und Eisenarbeit'. 'Alumnate mit Volks- und Mittelschullehrgang, alle Waisenhäuser, Fürsorgeanstalten, Blinden- und Armenschulen (?) sind auf dem Lande zu begründen' und zweckentsprechend auszustatten. — Unter C folgen 10 Leitsätze zur Frage der Erziehung (Charakterbildung), auf die ich nicht eingehe; Vertrauen und Liebe sollen die herrschenden Mächte sein. — D handelt von den Prüfungen. Leiter und Lehrer sollen Zutritt haben, bei nicht befriedigendem Ausfall in einzelnen Fächern finden Ergänzungs- und Nachprüfungen statt. Der Kommission wird zur Urteilsgewinnung über die bisherigen Leistungen und die Persönlichkeit des Prüflings Unglaubliches zugemutet, hier zittert die Erregung über unvernünftige Behandlung mancher Zöglinge des Verfassers nach. — E. Unter den 'Mitteln zur Durchführung der Schulreform' steht obenan die Forderung ganz anderer Lehrer, von denen u. a. verlangt wird, daß 'möglichst jeder ein Handwerk erlernt hat, Jugendlichkeit und körperliche Tüchtigkeit aufweist und sich von Nikotin- und Alkoholgenuß fernhält'. Da schlage einmal jeder Kollege an seine Brust! Wo ist da einer, der Gutes tue? — 'Gediente Militärs, Handwerker und Techniker' sind zum Erziehungswerke mit heranzuziehen.

Das geht natürlich nicht, ohne daß sich 'weiteste Kreise' für diese staatsbürgerliche Erziehung interessieren; jeder Volksvertreter soll die Pflicht haben, jeder Wähler soll sie von ihm fordern, dafür zu wirken. Solange Heer und Flotte noch so viel kosten, 'müßten alle reichen Leute' dafür schenken und stiften.

'Die finanzielle Seite der Schulreform' (III 16) wird kurz abgemacht, sie paßt nicht in diesen Zusammenhang. Wir erhalten nur die Versicherung, daß Geld genug dafür da ist, der Ungläubige wird hier an die 300 Millionen für Alkohol erinnert; 'überhaupt die Mittel sind überreichlich vorhanden, wenn eine sinnlose Verschwendung und Entartung aufhören und Einfachheit und Mäßigkeit in allen Kreisen geübt werden'. Mit diesem merkwürdigen Hysteron proteron — denn solch idealer Zustand kann ja erst infolge der neuen Erziehung

eintreten, wenn wir nicht eine große Erweckungsbewegung erleben — schließt Dr. Lietz diesen Teil. Sollten wir hier nicht den reinen Typus des Weltverbesserers haben?

In den nun folgenden Tabellen erstreckt sich die Fürsorge des Verfassers von der Elementarschule bis auf die deutsche Hochschule; im ganzen ist es ein geschlossenes Programm. Um die alten Sprachen ist es nun darin traurig bestellt; Lietz hat eine gewisse Liebe für das Griechische, aber eigentlich kann er es nicht brauchen und scheint auch an seine Ausschaltung in der Zukunft zu glauben. Für Latein sind nur in U I und O I 4 Stunden (S. 71 nur 3—4 Stunden), für Griechisch O II bis O I 5 Stunden angesetzt, unklar bleiben 2 Stunden fakultativ in U II. In den Normalstundenplänen, Lietz bringt unter Tabelle 4 einen Entwurf für alle Stufen, weichen die alten Sprachen vor der 'Kulturkunde' an den Schluß der Woche und des Tages. Dabei stehen auf dem Lehrplan Tacitus und Horaz; 'Einführung in Sophokles, Platon, Äschylos (!), Demosthenes'. Allerdings ist auf dem Plan S. 20 höchst inkonsequenterweise für die Oberstufe an allen Wochentagen von 5—8 Arbeitsstunde angesetzt, und den Bestrebungen zu der so hoch eingeschätzten körperlichen, praktischen und künstlerischen Ausbildung sind merkwürdig enge Grenzen gezogen.

All die Zweifel und Fragen, die sich bei diesen Leitsätzen und Tabellen erheben, unternimmt Dr. Lietz im III. Teile seines Buches, 'Begründung und Erläuterung', zu lösen. Er will die Arbeit der Männer wieder aufnehmen, die vor 100 Jahren an der religiös-sittlichen Erneuerung unseres Volkes arbeiteten. Jetzt sind nur 'wenig Schulentlassene den Aufgaben des Lebens einigermaßen gewachsen'; so gut wie nichts geschieht für die staatsbürgerliche Erziehung, 'rühmliche Anfänge' läßt das 'unvernünftige Unterrichtspensum' nicht gedeihen. Auch zur Gewinnung einer Welt- und Lebensanschauung geschieht in der Schule verzweifelt wenig, über die größten physischen Gesetze des Lebens werden die Jungen nicht oder nur ungenügend aufgeklärt, was für die körperliche Erziehung geschieht, kann 'bei dem heutigen Unterrichtssystem nur ein Tropfen auf einen heißen Stein bleiben'. — 'Was soll nun der junge Mensch überhaupt lernen?' Sich selbst erkennen und das zur Erfüllung des ihm eigentümlichen Berufes ihm gegebene Teil ausbilden. Diese Erkenntnis gewinnt er aus der Heimatkunde im umfassendsten Sinne des Wortes, und 'Kulturkunde' bleibt denn auch der wichtigste Unterrichtsgegenstand. Die heutige Schule leistet dazu nichts, man hat eine Reform verheißen, aber es ist bei den Worten geblieben. 'Wenn man endlich aufhören würde, auf das Zetern der schwachherzigen und einsichtslosen Feiglinge zu hören, die schon über «Umsturz» des Mittelschulwesens klagen, bevor überhaupt nennenswerte Veränderungen erfolgt sind — sie, die überhaupt keine Ahnung von den Forderungen der veränderten Weltkulturlage haben.' Kräftiger noch drückt sich der Erzürnte S. 48 aus: das jetzige System ist 'das beste Mittel, im Lehrer den Idealismus zu ertöten und verbitterte Einsiedler, schrullenhafte Querköpfe oder urteilslose Mantelträger zu erzeugen'. Nun, er meint es gut; ich gebe ihm dafür nur den 'Weltverbesserer' zurück, worin immer eine Anerkennung liegt. — 'Die Bedeutung der griechisch-römischen Kultur ist eine

verschwindende geworden' (S. 38). Immerhin: wenigstens ein Jahr hindurch sollen alle 'gründlich (!) griechisch-römische Geschichte treiben'; hier müssen Übersetzungen helfen. Mit der römischen Literatur ist nicht viel los, aber 'einen Hauch griechischen Geistes' sollen die Jungen verspüren. Jetzt aber werden nur auf Kosten der Muttersprache und der Sachfächer Zeit und Kraft vergeudet; bildenden Wert kann der Verfasser dem Sprachunterricht nicht zuerkennen. Die neueren Sprachen kommen darum auch schlecht weg bis auf das Englische, die Weltsprache. Dem Französischen ist Lietz gar nicht gut. 'Der französische Sprachunterricht wird den Mädchen oft zur sittlichen Gefahr. Oberflächlichkeit, Phrasentum, Gefallsucht, Tändelei, Mangel an ernster, strenger Wahrhaftigkeit stellen sich nur zu leicht bei ihm ein' (S. 43). Kurz 'nur wer sie im Leben ernstlich gebraucht, sollte moderne Sprachen gründlich erlernen' (S. 41). Und so werden wir S. 44 belehrt: 'Als Ziel für diesen Sprachunterricht' (es handelt sich um die Oberstufe) 'kommt nur in Betracht, den Schüler zu befähigen, leichtere Schriftsteller zu verstehen und sich durch den Aufenthalt in der Fremde und eigenes Studium vorwärts zu helfen'. Darnach wird begreiflich, daß Lietz den gemeinsamen Unterricht beider Abteilungen auf der Oberstufe unter Nichtbeachtung ihrer verschiedenen Vorbildung und divergierenden Aufgaben als Regel vorschlagen kann (S. 9). Das für die Herrn Neuphilologen! Es bekommt eben jeder sein Teil, und so auch die Mathematiker; die machen das Maß voll 'des ungeheuren Ballastes, ohne den nun einmal keiner als «Gebildeter» in Heer und Hochschule eintreten darf, als könnten wir da nur keuchende Lastträger gebrauchen'. In Summa 'muß man geradezu eine unerträgliche Notlage der deutschen Schule feststellen'. Zu sehr ruft Lietz doch den Widerspruch bei allem und jedem schon durch die Maßlosigkeit seiner Vorwürfe hervor, daß das ganz zurücktritt, dem man zustimmen kann. Daß z. B. mit dem Berechtigungswesen bei dem Nachwirken des Gymnasialmonopols arge Übelstände verknüpft sind, darüber wird man mit ihm einig sein, nur ist es verkehrt, daß er das Gymnasium als solches dafür verantwortlich macht, wenn Unverstand der Eltern und falsche Nachgiebigkeit die Klassen mit ungeeigneten Elementen füllen.

Alles das wird aufhören, wenn man endlich aufhören wird, der Jugend Steine (Sprachen) statt Brot (Sachen) zu geben. Gemeinsamer natürlicher Unterbau ohne Fremdsprache; erst auf der Oberstufe Trennung nach Begabung und Interesse unter Aufgabe des 'enzyklopädischen Bildungszieles', dafür 'Ausgestaltung des Grundsatzes vom freiwilligen Unterricht', aber keine Sonderklassen für Begabte. — Die S. 79 folgenden Ausführungen beschäftigen sich mit dem Lehrplan der Landerziehungsheime zu S. 20, der auch für die deutsche Nationalschule vorgeschlagen wird. Dabei erfahren wir etwas über die Lehrer der neuen Schule, das nicht dazu angetan ist, diesem idealen Berufe Jünger zu werben. 'Die altsprachliche Gruppe soll das philologische Hochschulstudium vorbereiten; dazu genügen die drei Jahre völlig'. Dann muß aber sehr fix studiert und gedient werden, um mit etwa 22 Jahren ins Amt treten zu können, 'dann kann der Lehrer (S. 57) noch etwa 10—15 Jahre lang durch seine Jugendlichkeit, Begeisterungsfähigkeit und den zumeist noch ungebrochenen Idealismus

das Beste leisten. In den Dreißiger- und mehr noch in den Vierzigerjahren verfällt die Mehrzahl auch der Tüchtigen immer mehr einer gewissen Resignation, die in der Hauptsache in der menschlichen Natur, dem Schwinden der Kräfte, zum Teil auch in erlittenen Enttäuschungen und Schicksalsschlägen begründet ist, aber mehr als alles andere die Wirkung des Erziehers lähmt und hemmt'. Ein Scherz hierüber wäre unangebracht, aber wo bleiben da Liebe und Gottvertrauen?

Ich greife noch einiges heraus: 'Er (der Lehrer auf der Unterstufe) bleibe also diese 6 Jahre hindurch mit seinen jungen Genossen in der Heimat, dem Vaterland, auf Feld und Wiese, in Haus, Hof, Wald, Werkstätte. Er bleibe mit ihnen der Muttersprache, der Heimat, dem Vaterland, dem Leben treu' (S. 64). Bei der Bildung der Jugend scheiden jetzt und für immer alle Grundrisse oder Leitfäden aus, die Vergangenheit lernen 'Kind und Erzieher aus den Mitteilungen derer, die vor Zeiten das Geschehene erlebten und aufzeichneten', z. B. Bismarck, Stein, Grimmelshausen, Luther, die Chroniken. 'Lehrer und Kind müssen das aus den ersten Quellen Entdeckte noch eingehend prüfen und durchdenken. Sie müssen sich fragen: Geben jene das Erlebte auch richtig wieder? Wurden sie allen gerecht? Was bedeutet das alles für die Menschheit und für uns?' — der Verfasser redet von der Unterstufe!

Auf einer Seite wird er in dieser Begründung mit den fremden Sprachen fertig, es ist die schwärzeste des Buches, hier werden für die neue Schule die Ziele gesteckt: Vom Englischen war oben schon die Rede, hier heißt es über die Aufgabe der englischen Lektüre: 'von umfangreicher Lesung schwieriger Dramen wird abgesehen. Dagegen wird das Beste aus der Lyrik und der Prosa gelesen und dem Inhalte, nicht dem Worte nach, wiedergegeben' (nach 8 Jahren Englisch mit anfangs 4, dann 3 Wochenstunden!). Die stolzen Klassikernamen des Lehrplans für Latein und Griechisch erhalten hier einen niederschmetternden Kommentar. 'Der Lateinunterricht setzt sich u. a. zum Ziel, die in die Muttersprache aufgenommenen Bestandteile der lateinischen Sprache, besonders die wissenschaftlich-technischen Ausdrücke, verständlich zu machen und den späteren Geschichtsforscher und Juristen auf die Lesung leichterer bei diesen Studien zu benutzender Werke vorzubereiten.' So schreibt ein Mann, der über die 'Herrschaft der Oberflächlichkeit' bei dem jetzigen System Klage zu führen sich berufen glaubt. 'Der griechische Unterricht dagegen will nur anleiten zur Lesung Homers, einiger Lyriker und Chöre aus den Dramen, als dem Schönsten aus der Literatur.' Platon und Demosthenes fehlen hier wenigstens; aber was heißt 'anleiten' und oben 'einführen'!

S. 73 heißt es dann von der alten Methode: 'gekennzeichnet durch die Worte: Grundriß, Leitfaden, Extemporale, Memorieren, Repetieren'; 'darauf eingeschult, trägt unsere pflichtgetreue Lehrerschaft mit Nachhilfe des Zwanges der Strafen, Versetzungen, Prüfungen, Berechtigungen immerhin gewisse Erfolge davon'. Diese Methode hat sich also 'gänzlich überlebt', die gesamte Wissenschaft hat sich längst für die sokratische Methode entschieden, damit treten 'Vertrauen, Kameradschaft, Liebe, gegenseitige Treue an die Stelle von Gleichgültigkeit oder

gar Feindschaft und sind zugleich die untrüglichste Probe für Lehrstoff, Lehrmethode, Fähigkeiten und sittlichen Wert von Lehrer, Schüler und Schule' (S. 77). Bei dem Worte Versetzungen stutzt man, das Normale des Versetzens aller hat sich in den Landerziehungsheimen auch nicht ganz durchführen lassen, einmal liest man in den Mitteilungen: es bleiben 5 von 83 zurück, als Grund für ungenügende Fortschritte und Entlassung wird da angegeben, daß bei später Eintretenden die Vorbildung im Elternhause und auf den staatlichen Schulen oft schon zu verpfuscht ist. Aber in der Nationalschule ist doch auch eine Auslese notwendig, um so mehr, als Lietz in These 15 S. 94 fordert: 'Jedem sehr gut begabten, kräftigen und gewissenhaften Schüler ist der Besuch der höheren Schulen und der Hochschule zu ermöglichen.'

S. 76 lesen wir über diesen heiklen Punkt: 'Und wenn es sich wirklich herausstellt, daß ein Teil der Schüler zu selbständiger geistiger Arbeit unfähig ist, dann muß dieser eben auf den unteren Stufen zurückbleiben und der Gruppe der unselbständigen Handlanger der Arbeit eingereiht werden. Damit entscheidet über Vorwärtskommen oder Zurückbleiben des Schülers dann nicht mehr die Summe angeeigneter Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern allein Kraft und Umfang der Beobachtungs-, Denk-, Urteils- und Arbeitsfähigkeit.' So spricht wieder einmal der Alumnatsvater, aber nicht der Schulmann; damit ist gar nichts anzufangen. Die Herrlichkeit seiner Erziehungs- und Unterrichtsweise, 'der Wirkungen des psychologischen Systems' darzustellen, kann Dr. Lietz nicht starke Worte genug finden, und die Sicherheit der Voraussage geradezu paradiesischer Zustände hat etwas Verblüffendes. Es ist doch merkwürdig, daß dieser Mann, der bei der Erwerbung und Sicherung seiner Heime doch gelernt hat, mit Geld umzugehen, über den Ausbau seiner Nationalschule S. 79 Pläne alles Ernstes vorträgt, die ebenso ausschweifend sind wie die bisher von mir verratenen, z. B. die Gründung von 3000 Landerziehungsheimen nach dem Muster Ilsenburg-Haubinda-Bieberstein. Was hier als notwendig gefordert wird, ist schon bei mittelgroßen Städten ganz unmöglich.

Um nun zu dieser idealen Schule der Zukunft zu gelangen, in der die wahren Gralsritter zum Kampfe gegen alle die Menschheit bedrohenden schlimmen Dämonen gerüstet werden, schlägt ihr Vorkämpfer als Mittel zur Befreiung von der alten Schule zunächst einmal vor, die bestehenden ernst zu nehmenden Reformanstalten zu dulden, vor allem ihre Schüler nicht den jetzigen Prüfungsweisen zu unterwerfen. Zur Zeit leiden, so führt Dr. Lietz aus, die Heime, die ihre Zöglinge nicht auf verkehrte Examina einpauken wollen, darunter, daß ihre Zöglinge 1. jährlich andern Anstalten als Externe überwiesen werden; 2. durch Einzelfragen aus dem ganzen Bereich der Prüfungsfächer, da sie kein oberflächliches enzyklopädisches Wissen besitzen, der Herrschaft des Zufalls unterworfen seien. Es sei 3. eine Härte, daß die Prüfungen geheim sind, und 4., daß Nachprüfungen in einzelnen Fächern ausgeschlossen sind. Beständiges, ja vorwaltendes Rücksichtnehmen auf die Prüfungen macht jede Schule zur verächtlichen Presse; diesem Zuge nach unten sind, wie Dr. Lietz meint, die meisten 'berechtigten' Privatschulen verfallen. Zur Beseitigung

dieser großen Mißstände wünscht er für Anstalten, denen der Charakter wirklicher Erziehungsschulen zugesprochen werden muß, die Berechtigung zu einer Prüfung mit Heranziehung des Leiters und seiner Gehilfen unter Aufsicht des Staates, so streng wie dieser wolle, also eines oder mehrerer Kommissare; für diese Prüfung verlangt er im besonderen Themata, die Bewegungsfreiheit lassen, und die Erlaubnis zu Ergänzungs- und Nachprüfungen in einzelnen Fächern.

Dieser Vorschlag ist, von den Ergänzungsprüfungen abgesehen, einfach und möglich; ein zweiter dagegen ganz chimärisch S. 88; schon aus den Leitsätzen habe ich Dahinzielendes angeführt. Man höre: Schaffung einer eigenen Prüfungsbehörde; 'erträglich, wenn hierbei immer nur eine beschränkte Anzahl von Prüflingen vor vorurteilsfreien, gewissenhaften, zum Prüfen fähigen Männern zu bestehen hat, und dabei eine pädagogisch unanfechtbare Prüfungsweise zur Anwendung gelangt; vorausgesetzt ferner, daß diese Prüfungen öffentlich sind, damit unterliegen sie der besten Kontrolle; daß die Eigenart der Vorbildung und Begabung berücksichtigt wird, also eine weite Möglichkeit des Ausgleichs vorhanden ist'. Für das Beleidigende, das in der Forderung der Kontrolle auch solcher Idealexaminatoren liegt, scheint Lietz kein Gefühl zu haben. Aber Examinatoren von Beruf? da sind ihm doch auch Zweifel gekommen; 'nun so könnte man eine Anzahl befähigter Lehrer auf längere Zeit für die Prüfungsarbeit [Lietz weiß nicht, wie viele sich melden; die Kommission hätte das Jahr über vollauf zu tun, wenn sie so arbeiten will, wie er verlangt] beurlauben'. Das wäre, meint er, eine Auffrischung, sie würden dadurch begeisterungsfähiger bleiben. 'Die finanzielle Frage würde keine Schwierigkeiten machen.' — Der Examinator 'müßte natürlich gut entschädigt werden. Denn wir leben ja nun einmal in dem Zeitalter der Gehaltsaufbesserungen, und die Zeiten der schlichten knappen Lebenshaltung sind geschwunden'. Kein schöner Ton! Genug davon.

Den ersten Vorschlag wird man billigen können. Wenn ein tüchtiger Mann überzeugt ist, einen neuen Weg in der Erziehung der Jugend zum Heile des Vaterlandes gefunden zu haben, und alles, was er ist und hat, daran setzt, diese Idee zu verwirklichen, so soll der Staat ja die Aufsicht behalten, aber er gebe ihm die Möglichkeit, seine Ideen praktisch auf seine Gefahr hin mit gläubigen Eltern und Schülern zu erproben. Und wenn, wie hier nach dem Urteil vieler Fachmänner, wirklich gute Erfolge erzielt sind, so ist nicht einzusehen, warum die oberste Schulbehörde sie nicht durch Erteilung der Berechtigung anerkennen sollte, warum sie zunächst nicht erlauben sollte, das dazu führende Examen dem Charakter der Schule entsprechend zu gestalten.

Dahin geht doch nur die bescheidene Bitte, die dieser kühne Stürmer zum Schlusse vorträgt; ich wünsche ihm dafür guten Erfolg. Es wird ihm das Recht, sich auf das selbständige Vorgehen von Männern wie Comenius, Basedow, Pestalozzi, Froebel u. a. zu berufen (S. 84), nicht abgesprochen werden dürfen. Schließlich gilt auch da das Wort des weisen Gamaliel; in seinem Sinne warten wir die Wirkung auch des Buches von Dr. Lietz in Ruhe ab.

JOHANN RASSERS SCHULDRAMA VON DER 'KINDERZUCHT'

Ein Beitrag zur Bühnentechnik der Schulkomödie

Von Ernst Schwabe

(Mit sechs Abbildungen im Text)

Eine umfassende Geschichte der gesamten deutschen Schulkomödie, lateinischer und deutscher Zunge, ist trotz zahlreicher Vorarbeiten bis heutigen Tages noch nicht geschrieben, vielleicht nicht einmal ernstlich ins Auge gefaßt worden. Und doch wäre das Thema dankbar genug, einmal um seiner selbst willen, und dann darum, weil die Schulkomödie, besonders die des XVI. Jahrh., in so engen und vielfachen Beziehungen zur allgemeinen und zur Bildungsgeschichte ihrer Zeit steht! Aber wir werden wohl, trotz der zahlreichen, allerdings sehr zerstreuten, Einzelforschungen noch lange Zeit warten müssen, bis auch dieser vernachlässigte Teil der deutschen und neulateinischen Literaturgeschichte die entsprechende Beachtung findet und in einer befriedigenden Form zur Darstellung gelangt. Die Hauptschwierigkeit liegt für den Bearbeiter vor allem auf zwei Gebieten: in der Verstreutheit des an sich seltenen Materials und an dessen Vielgestaltigkeit. Denn die Schulkomödie erstreckt sich nicht nur über alle Länder deutscher Zunge, sondern findet ihre Wurzeln im italienischen Humanismus und trieb, besonders in der Jesuitenkomödie, überall ihre Sprossen und Zweige, wo sich für klassische Bildung auch nur der bescheidenste Humus fand, so daß die Drucke bis tief in die slawischen Lande hinein sich verfolgen lassen und andrerseits sich auch in Frankreich oder gar in Spanien finden. Vielgestaltig aber erscheint das Schuldrama, weil es nicht nur antike Stoffe wieder aufnimmt, sondern auch das damals allermodernste Leben widerspiegelt, und, von den alltäglichsten Dingen an, alles wiedergibt, was in der damaligen jüngsten Vergangenheit an politischen, religiösen und gesellschaftlichen Fragen die Gemüter erregte oder zur Diskussion stand oder auch nur die Neugier zu befriedigen geeignet erschien.

Der erste wahrhafte Forscher auf unserem Arbeitsfelde war Karl Goedeke. Gestützt auf eine ganz ungewöhnliche Kenntnis des Gebietes, die er sich aus den Schätzen der Göttinger und Wolffenbüttler Bibliothek erworben hatte, unternahm er die berühmten Kapitel seines Grundrisses (II² 2, § 113—115; 6, § 145—153) zu schreiben, die für alle weitere Forschung die Grundlage gebildet haben. Aber seit ihrer letzten Fassung sind fünfundzwanzig Jahre ins Land gegangen, und trotz Goedekes außergewöhnlich ergebnisreicher Arbeit

kennt man jetzt eine weit größere Anzahl von Schulkomödien, und alljährlich tauchen immer wieder neue Namen und neue Stücke auf, zum Teil handschriftlich als Gelegenheitspoesien, teilweise aber auch alte Drucke, auf die niemand bisher so recht geachtet hatte. So wäre es denn wohl an der Zeit, hier endlich einen Anfang zur Weiterarbeit zu machen; aber den meisten Bearbeitern mag angesichts des schnell wachsenden Materials der Mut entsunken sein, sich an eine umfassende Bearbeitung zu wagen, und so ist es denn bei Einzelarbeiten geblieben.

Eine große und schwer besiegbare Schwierigkeit liegt schon darin, in die gewaltigen und ungefügen Stoffmassen, sowohl in deutscher, wie lateinischer Sprache, etwas Ordnung zu bringen und die Truppen in einer leidlichen Disposition aufmarschieren zu lassen. Goedeke hat zu diesem Zwecke die Schulkomödien landschaftlich abgeteilt, den Landschaften die einzelnen Dichternamen subsummiert und dann erst die einzelnen Stücke aufgeführt. Er spricht also von schweizerischen, sächsischen, niederdeutschen, schlesischen und anderen Stücken und legt ihren Autoren lokale Besonderheiten bei, die sich bei ihnen typisch wiederholen sollen. In dieser Einteilungsweise hat Goedeke viele Nachahmung gefunden, und die meisten seiner Nachfolger haben dieses örtliche Prinzip einfach übernommen. — Eine zweite Form, die Masse der Schulkomödien einzuteilen, ist, sie nach Zeiträumen abzugrenzen, also von einer Schulkomödie des Frühhumanismus, der Reformationszeit, der Nachreformation usw. zu sprechen. Das bekannteste Beispiel hierfür ist das Buch von Hugo Holstein, Die Reformation im Spiegelbilde der dramatischen Literatur des sechzehnten Jahrhunderts. Gegen beide angewendete Dispositionsformen ist mancherlei einzuwenden, vor allem das eine, daß sich keine von ihnen beiden ganz rein herausarbeiten läßt. — Eine dritte Form, die auch ihre Vertreter gefunden hat (so ebenfalls Goedeke in seiner Untersuchung über Hecastus oder Every-Man[1]) ist die, die einzelnen Stoffe zu sondern und besonders beliebte Argumente nach diesem Prinzipe zu behandeln, eine Dispositionsweise, die uns am förderlichsten zu sein scheint. So wie man in neuester Zeit Cäsar oder Catilina im Spiegel der dramatischen Kunst betrachtet hat, fände sich auch hier manch dankbares Thema. So könnte man z. B. Huß und seine Schicksale, die vielfache Darstellung gefunden haben, im Reflex des Schul- oder Volksdramas einer Betrachtung unterziehen, so ist Luther in der Schulkomödie sowohl von protestantischer wie von katholischer Seite sehr häufig auf die Bühne gebracht worden; auch sachliche Dinge sind oft zur Darstellung gekommen, so der sächsische Prinzenraub (*plagium*), der ein sehr beliebter Dramenstoff[2]) gewesen sein muß, und ebenso eine Anzahl biblischer Stoffe. Auch Sittenkomödien sind nicht selten, und nach allen diesen Hinsichten ließe sich leicht eine Zusammenstellung versuchen.

[1]) Goedeke, K. Every-Man, Homulus und Hecastus. Ein Beitrag zur internationalen Literaturgeschichte. Hannover 1865. XII und 232 S. 8°. Vgl. Goed., Grdr. II² 133. 378.

[2]) Vgl. Franz, P., Der sächsische Prinzenraub im Drama des sechzehnten Jahrhunderts. Progr. v. Essen 1892. 36 S. 4°.

Für die Leser einer wissenschaftlichen pädagogischen Zeitschrift ist aber, wenn man der letzteren Stoffeinteilung folgt, die Frage die wichtigste: Was berichtet uns die Schulkomödie von dem eigentlichen Schulleben? Ist das letztere überhaupt zur Darstellung gekommen, und, dies zugegeben, wie haben unsere alten Kollegen ihr tägliches Wirken und das tägliche Schulleben auf die Bühne gebracht?

Bei einer Sammlung der uns bekannt gewordenen Titel[1]) von Schulkomödien über das eigentliche Schulleben könnte man wohl auf den Gedanken kommen, daß wir auf diese Weise zu einem reichen, vielgestaltigen und farben-

---

[1]) Es seien, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, folgende Stücke genannt: 1. M. Hayneccius, *Almansor* oder Schulspiegel, s. u. S. 200. — 2. Georg Mauritius, *Ein schön Comödia von dem Schulwesen.* Leipz., Abr. Lamberg 1606. 56 Bl. 8⁰ (Goed., Grdr. II² 388; Holstein, Reform. im Spiegelbild S. 269). — 3. *Grammatica, das ist: Ein lustige vnd für die angehende Jugendt nützliche Comödia, von dem schlüssel aller kunst, nemblich der Grammatica vndt allen ihren Theilen.* Durch Isaacum Gilhusium Marburgensem. Frankf. a. M. 1597. 80 Bl. 8⁰ (Goed. II² 379, wo auch die weitere Literatur verzeichnet ist). — 4. Friedrich Leseberg, *Speculum Juventutis, Jugent Spiegel* (Goed. II² 398). — 5 Bellingkhaus, Rudolph, *Florida Juventus . . . das ist . . . Ein Christliche Schöne, kurtze Komödia von der anfahenden, blühenden Jugent.* O. O. u. J. 23 Bl. (Goed. II² 399). — 6. *Ein schön kurtzweilig Spiel von einem Vater und einer Mutter, wie sie jhre Kinder zur Schul thun. Daraus zu lehrnen, wie andere Eltern gegen den Kindern sich in solchem Faal halten sollen. Gedruckt zu Straßburg bey Thiebolt Berger am Wynmarkt.* 8⁰ (Nur aus Gottscheds 'Nöthigem Vorrath' II 197, der das Stück auf 1532 ansetzt, bekannt, vgl. Goed. II² 390). — 7. Joh. Rasser, *Ein christlich Spiel von der Kinderzucht* etc. (S. unten S. 200 Anm. 2). *Gespielet durch junge Knaben zu Bern, im Jahre 1573. Gemacht durch J. R. 1574.* 8⁰. Goed. II² 351. 390. — 8. Johannes Schrader, *Ein kurtzweilige Comedia von einem Bawren, der seinen Son von 23 Jarn in die Schul verdinget. Errffordt. 1605.* 8⁰ (wiedergedruckt 1606), (vgl. Gottsched, N. V. I 157; Goed. II² 374). — 9. *Meidleinschul. Ein schon nutzlich Spiel, darinnen vormeldet, was für nutz aus der Schulen komme, vnd das gleichwol die Diener und Dienerinnen in denselbigen wenigen Danck bey gottlosen, groben Leuten verdienen, entlich auch, was jnen vnd den jren vber solcher vndanckbarkeit pflege zu begegnen. Einfeltig gestellet und zusammengezogen durch M. Conradem Portam 1573* (Goed. II² 366). — 10. Rudolf Bellingkhaus, *Donatus, eine lieblich lustige und außermaßen schöne Comödie, von dem Methodo, welchen der berühmte, sinnreiche, hochgelahrte und wohlverdiente Herr Donatus in seinem Kinderbüchlein kunstreich observiert vnd gehalten. Anno 1615.* 8⁰ (Goed. II² 401). — 11. Lani, Georg (ehemals Tertius an der Leipziger Nikolaischule), *Agapetus Scholasticus seductus et reductus, s. drama scholasticum, in quo prava studiosae pubis corruptela, nec non recta instituendi medela graphice depingitur. Leipz. 1685* (Gottsch. N. V. I 249; Dohmke, Progr. der Nikolaischule 1874, S. 33; Goed. III² 228; Witkowski, Gesch. des geistigen Lebens in Leipzig. 1909, S. 359 f.). — 12. Dedekind, Const. Christian, J. Katsens *Eltern-Spiegel, aus desselben Holländischem gehochdeutscht. 1654.* Dresden, Andreas Löfflers Verlag und Melchior Bergens Druck. 8⁰ (Goed. III² 220). — 13. Zeidler, Christian (aus Ronneburg, Rektor in Saalfeld), *Paedia dramatica. Oder die gute und böse Kinderzucht. In einem anmuthigen und erbaulichen Schau-Spiel vorgestellet, Dreßden 1675.* 8⁰ (Gottsched, N. V. I 235). — 14. *Derselbe, Optuma Principis Educatio, von dem Einsegnungsfeste Ernesti Augusti, Herzog zu Sachsen, zu Saalfeld in einem Lust und Schau Spiele durch die studierende Jugend vorgestellet. Rudolstadt 1677.* 4 Bl. Fol. (Freiesleben, Kl. Nachlese zu Gottscheds N. V. S. 48 f. (vgl. Goed. III² 225). — 15. *Des verliebten Frauenzimmers Schul-Kranckheit durch Gallenum Gallum. Leipz. 1683* (Bloß bei Gottsch., N. V. I 246; vgl. Goed. III² 227).

prächtigen Bilde des Schullebens von ehemals gelangen, und gar mancher, der heutzutage verstimmt aus einer 'Schul'komödie heimkehrt oder einen 'Schul'-roman ärgerlich aus der Hand legt, wird die Hoffnung hegen, daß, wie damals der Respekt größer war, auch die damalige Schule besser weggekommen sein möchte, als das heutzutage geschicht.

Leider ist diese Hoffnung trügerisch. Trotz der großen Zahl und der sehr Verschiedenes, bald Erziehung, bald Unterricht Betreffendes verheißenden Titel der Stücke ist die Ausbeute von wertvollem Material für die Schule und ihr eigentliches Wirken und Treiben nur gering. Man hört nur allgemeine Sentenzen, z. B., daß es gut sei, sich der Schulzucht zu fügen, oder, daß es zu schlimmem Ende führen müsse, wenn man die Kinder nicht bei Zeiten der Rute des Schulmeisters unterwerfe, und, daß allzu schwache und nachsichtige Eltern in ihren Kindern gestraft würden, u. dgl. Aber der persönliche Einschlag, der deutliche Einblick in das Alltagsleben und -treiben der Schule, und eine sorgfältige, wenn auch nur das Typische hervorhebende, Charakteristik von Schülern und Lehrern läßt sich durchweg vermissen. Es ist dies nun freilich kein besonderer und nur diesem Genus der 'Schulkomödie' anhangender Mangel, sondern ein Charakteristikum der Komödie des XVI. Jahrh. überhaupt, — von wenigen rühmlichen Ausnahmen abgesehen. Die damaligen 'Dramatiker' können nicht individualisieren, sie können nicht schildern und scharfe Typen prägen: alles verschwimmt in einem breiten und leider auch sehr seichten Redestrom, und es gehört entweder ein sehr beträchtliches Maß von Geduld oder eine große Fertigkeit im Lesen in der Diagonale dazu, um diese Stücke in ihrer Gesamtheit im Geiste an sich vorüberziehen zu lassen.

So würde man denn auch hier, wie bei so manchen anderen poetischen Erzeugnissen des XVI. und XVII. Jahrh., zu dem entmutigenden Ergebnis kommen, daß eine eingehendere Betrachtung nicht recht lohne.

Aber ebensogut, wie der alte Schulholzschnitt (trotz des Typischen seines Inhalts und des sich unendliche Male wiederholenden Spruchs: *Accipies tanti doctoris dogmata sancti!*) uns doch über so manche Eigentümlichkeit der Schule der Humanistenzeit orientiert, ebenso kann man auch aus diesen 'Schul'komödien dies und jenes herauslesen und erkennen, gerade wie aus den Colloquia scholastica, was uns einen etwas näheren Einblick sowohl in die Schule wie in die Schulbühne gewährt. Freilich, allzuviel dürfen wir nicht erwarten. Schon der Zweck, dem die Schulkomödie diente, nämlich die Schüler möglichst im Rezitieren und Deklamieren zu üben, und ihnen damit Gelegenheit zu geben, die notwendige Sicherheit im öffentlichen Auftreten zu gewinnen, war der Ausmalung des Details und der Charakterisierung der Personen ungünstig. Manchmal war auch die Zahl der Akteure übergroß; denn es sind bisweilen bis zu zweihundert Personen auf die Bühne gebracht worden. Andrerseits lag es in der Natur der Sache, daß die Schulkomödie so farblos war: denn die Schulkomödie wurde meist von Schulmännern verfaßt, die also gewissermaßen Partei waren, und fast durchweg von Schülern aufgeführt, die natürlich als Akteure an der Schule selbst keine Kritik üben durften. Daher kommt also die von uns

beklagte Farblosigkeit, die bei manchen andern Darbietungen, z. B. den Studentenkomödien, gerade durch das grelle Gegenteil ersetzt worden sind.

Wenn wir uns nun zur Einzelbetrachtung wenden, so wählen wir uns nicht als Beweisstück für unsere Ansicht den vielbekannten 'Almansor' des Grimmaischen Schulrektors Hayneccius (s. oben S. 198 Nr. 1), der auch durch einen Neudruck allgemein zugänglich ist[1]), sondern wir nehmen dazu die elsässische Schulkomödie des Johann Rasser (s. oben S. 198 Nr. 7), um aus ihr für das Schulleben das Wichtige und Neue herauszuholen. Ihr Wert liegt nun aber durchaus nicht auf der Erheblichkeit des Inhaltes, wie die unten gegebene Skizze zeigen wird, sondern in den schönen und deutlichen Holzschnitten, mit denen der alte Druck[2]) in reichem Maße ausgestattet worden ist. In ihnen liegt die Hauptbedeutung für das Schulgeschichtliche dieser Komödie: denn aus ihnen heraus vermögen wir uns ein ziemlich gutes Bild von mancherlei Bühnentechnischem der ehemaligen Schulkomödien zu machen.

Wir hoffen mit ihrer Betrachtung auch einen Schritt in diesem Teile der Kulturgeschichte weiterzukommen. Denn das lehrreiche und anregend geschriebene Buch des Franziskanerpaters Expeditus Schmidt über die Bühnentechnik der Schulkomödie[3]) hat uns zwar eine Vorstellung vermittelt, wie man sich eine solche Aufführung zu denken habe, aber es stützt sich dabei lediglich auf literarische Zeugnisse aus Deutschland. Das bildliche Material, das ihm zur Verfügung war, entnimmt der Verfasser aber nur alten italienischen Drucken, insbesondere einer venezianischen Terenzausgabe, und schließt, nicht ganz zwingend, daß man diese Zeichnungen zugrunde legen müsse, um sich von der Aufführung eines deutschen Schuldramas eine richtige Vorstellung zu bilden. Einer Anregung von W. Creizenach (Gesch. des mod. Dramas Bd. II 6) nachgehend hat Schmidt seine Ansichten aufgebaut und wahrscheinlich gemacht, daß wir uns so die Stücke von Dedekind und Hayneccius etwa aufgeführt zu denken haben.

Bildliche Darstellungen aus Deutschland scheinen ihm aber nicht bekannt

---

[1]) Neudrucke pädagogischer Schriften, herausgeg. von Alb. Richter, Heft V. *Almansor, der Kinder Schulspiegel* von M. Hayneccius, ed. O. Haupt. Leipzig, Fr. Brandstetter 1891. 8°. 129 S.

[2]) Der alte, prächtig in gepreßtes weißes Leder gebundene Druck der Dresdener Bibliothek, der mir vorlag, trägt die Wappen Kursachsens und Dänemarks, d. h. von August I. und seiner Gattin Anna (Mutter Anna), und gehörte wohl zu der sorgsam ausgewählten Bibliothek der kurfürstlichen Kinder; für diese existiert noch ein besonderes Aktenstück, das ein Verzeichnis der Werke enthält, die diesen alle Tage zugänglich waren. — Der Titel des Stückes ist: *Ein schön Christlich new Spil von Kinderzucht, mit figuren gezieret, vnd wie die Kinder, die wol erzogen, zu grossen Ehren vnd Ehrlichen Standte kommen, So dargegen andere, die vbel erzogen, vilmalen verderben, vnnd eines schendlichen todts sterben. Zu Ensisheim im Obern Elsaß durch junge Knaben, welche Herren M. Jacobi Spätten, jetzigen Scholmeisters daselbsten Schuler vnd Lehrjungen* etc. *Auf den 9. und 10. Tag Augstmonats, Anno 1573 gespilet. — Gemacht durch Herrn Johann Rassern, Pfarrherrn daselbsten, vnd ist vor niemaln gespilet worden.*

[3]) *Schmidt, Exp., Die Bühnenverhältnisse des deutschen Schuldramas und seiner volkstümlichen Ableger im sechzehnten Jahrh.* Berlin, Alex. Duncker 1903. 8°. (Forschungen zur neueren Literaturgesch., herausgeg. von Franz Muncker, Heft XXIV.)

geworden zu sein; jedenfalls, Rassers Stück ist in diesem Sinne von E. Schmidt nicht erwähnt worden. Wir gehen deshalb auf dieses näher ein, und bemerken, gleich das Resultat der Untersuchung vorwegnehmend, daß sich die allermeisten Aufstellungen von Expeditus Schmidt, vor allem die Deutung der sogenannten 'Heuser', als durchaus richtig bestätigt finden. Hoffentlich bleibt es aber nicht bei diesem einzigen Funde für die Bühnentechnik der Schule, sondern es findet sich noch mehr und andersgeartetes Material, um auch von der Seite der Illustration her dem Leben der Schule und der Schulbühne nahezukommen.[1])

Die poetischen Arbeiten Johann Rassers, des katholischen Pfarrherrn von Ensisheim, die zu dem Elsässer bezw. Schweizer Kreis der Schul- und Volkskomödien gerechnet werden (Goed. II² 351. 390), sind samt und sonders durch Holzschnitte illustriert. Dabei wiederholen sich dieselben Bilder sehr oft, soweit es der Charakter des Stückes irgend verträgt. Die beiden Stücke, deren Druckexemplare dem Verfasser zur Hand waren, sind die *Comödie vom König, der seinem Sohn Hochzeit machte* (1575; Exemplare auf der Herzogl. Bibliothek zu Wolfenbüttel und der Kgl. Bibliothek zu Dresden) und die schon mehrfach erwähnte *Kinderzucht* (1574). Obwohl beide Drucke in verschiedenen Offizinen (bei Thiebolt Berger zu Straßburg [zum Treubel am Wynmarck] und bei Samuel Apario in Basel) gedruckt worden sind, so sind doch die Typen und auch die Holzschnitte fast genau dieselben, in der 'Kinderzucht' aber die letzteren weit zahlreicher als in der 'Komödie vom König'.

Wir wenden uns deshalb zur Betrachtung dieses eigentlichen 'Schul'dramas und suchen aus ihm das für die Schulbühne und das Schulleben Wichtige auszuschöpfen. Um verständlich zu sein, muß der Gang des ganzen, auf zwei Tage verteilten und von 162 Personen dargestellten Stückes kurz skizziert werden. Die einzelnen Holzschnitte (im ganzen sind es 69, von denen wir die sechs charakteristischsten auswählen) sind in Originalgröße an ihrem Orte eingefügt.

---

[1]) Illustrierte Drucke des XVI. Jahrh. von Schulkomödien scheinen selten zu sein. Jedoch hat es (nach den Nachweisen bei Goed. II² 346 f.) deren einige in Süddeutschland und der Schweiz gegeben: nach Mittel- und Norddeutschland scheinen sie nicht übergegriffen zu haben (mit Ausnahme des Titelholzschnitts). Goedeke führt auf: 1. von *Jacob Ruof, ein schön nützlich Spiel von dem frommen, gottesförchtigen und gedultigen Mann Job, mit schönen Figuren. Getruckt zu Straßburg bei Thiebolt Berger* o. J. 40 Bl. (ungef. 1580). — 2. *Valentin Boltz, der Welt Spigel. Gespilt von einer Bürgerschafft der wyt berümten Frystatt Basel im Jar MDL. Vnd widerumb gebessert vnd gemehrt mit Sprüchen vnd Figuren, so im vorigen exemplar von kürtze der zyt vnderlassen waren. Durch Valentin Boltz von Rufach. Gedruckt zu Basel vff dem newen platz bi Jacob Kundig im Jar MDLI.* 8⁰. 160 Bl. (Ex. in der Kgl. Bibliothek zu Berlin, aus der Heyseschen Bibliothek.) — 3. Auch die *Susanna des Xystus Betulejus (Ein schön geystlich Spiel von der frommen und gottesförchtigen Frouwen Susanna — yetzund gemert, gebessert vnd mit vil schönen Figuren gezieret. Gedruckt zu Zürich bei Augustin Frieß* o. J. (zwischen 1532 und 1536, nach einer Notiz bei Goed. II² 345) gehört hierher. Von diesen war dem Verf., außer den oben behandelten Rasserschen Stücken, nur der 'Weltspiegel' zugänglich; jedoch dessen sehr zahlreiche, interessante und oft sich wiederholende Holzschnitte lehren für die Geschichte des Theaterwesens und der Schulbühne so gut wie nichts und bleiben deshalb hier außer Betracht.



Fig. 1

Ehe das eigentliche Stück beginnt, tritt ein Herold auf, um kurz auf den Gang der Handlung vorzubereiten und das Publikum zu innerer und äußerer Teilnahme an dem Schauspiel aufzufordern.

Das Ganze des Stückes dreht sich um den schroffen und nicht bloß in der Schule scharf empfundenen Gegensatz zwischen verständigen und unverständigen Eltern. Tobias und Elisabeth, ein frommes Bürgerpaar, wollen ihr Hänslein zu einem Schulmeister in die Lehre tun, damit etwas Rechtes aus ihm werde. Jedoch ihre redefertige Nachbarin Iezabel rät ihnen davon ab; sie will die Schule auf das Notwendigste beschränken und möchte aus falscher Mutterliebe ihrem eigenen Sohn, Aleator, diese heilsame Zucht am liebsten ganz vorenthalten. Trotzdem wird Hänslein zum Schulmeister gebracht (Fig. 2), und widerwillig schließt sich auch Aleator diesem Vorgange an. Doch tut der letztere in der Schule nicht gut und nur durch seiner Mutter Eingreifen vermag er schweren Schulstrafen mit Mühe zu entrinnen (Akt 1). Einige Jahre später trennen sich die Wege: nach wohlvollbrachtem Schulstudium (Fig. 3) bezieht Hänschen die Universität (Fig. 4), während Aleator, der nichts gelernt hat, in die Welt hinauszieht, um in Abenteuern sein Glück zu machen (Akt 2). Hänschens Schicksale werden, weil im hergebrachten Gleise gehend, nun vernachlässigt, während wir von Aleator erfahren, daß er nach abermals einigen Jahren als rechter Taugenichts in die Heimat zurückgekehrt ist und, zu



Fig. 2

seiner Mutter geringer Freude, auch noch seine 'Mätze' mit heimgebracht hat. Nachdem er auch hier wieder in schlechte Gesellschaft geraten war und sein und seiner Mutter Geld im Spiel verloren hatte, läßt er sich durch den 'Jud Ulman' dazu verleiten, bei einem



Fig. 3

Wechsler Geld zu rauben. Trotz aller Vorsicht wird die Sache ruchbar, und Aleator wird auf Befehl der Obrigkeit, trotz der flehentlichen Bitten seiner Mutter, gefänglich eingezogen (Akt 3). Inzwischen ist der König in die Stadt gekommen, und der Fall wird ihm, als oberstem Richter, vorgetragen. Doch greift er nicht selbst in den Gang des Rechtes ein, denn er hat andere Sorgen: er braucht nämlich einen neuen 'Geheimpten Rat'. Für diesen Posten wird ihm Doktor Hänslein, der inzwischen seine Studien beendigt hat, vorgeschlagen, und der König stimmt dem zu. Die über diesen Glücksfall hocherfreuten alten Eltern werden von des Königs Entschluß verständigt und übersenden ihrem in der Ferne weilenden Sohn das königliche Handschreiben durch einen besonderen Boten (Akt 4, 5; Fig. 5).

Der zweite Aufführungstag beschäftigt sich wieder mit den weiteren Schicksalen des Übeltäters Aleator und seines Kumpans, des 'Jud Ulman'. In einer sehr ausführlich dargestellten Gerichtsverhandlung, in der die Inkulpaten hartnäckig leugnen, werden sie doch durch Indizienbeweis überführt und zum schimpflichen Tod durch Henkershand verurteilt. Die verblendete Mutter Iezabel, die der traurigen Ver-



Fig. 4. Allhie schieden sie abe, vnd die Eltern giengen wieder zu Hauss, darnach fiel Hänsslein auff die Kniee, huob die Hand auff vnd sahe mit den Augen gehn Himmel vnd sprach:

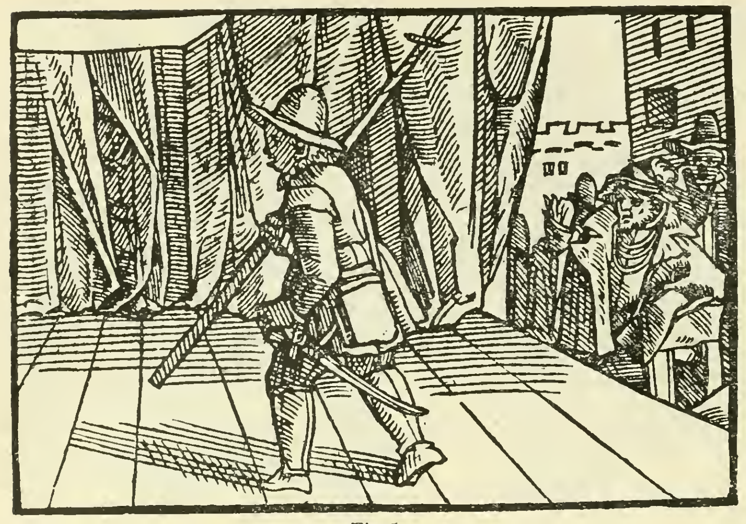


Fig. 5

handlung beiwohnen muß, erkennt zu spät ihre erzieherischen Mißgriffe und bittet, von Reue erfaßt, den mit anwesenden Schulmeister, ihr das doch zu verzeihen, was sie ihm vordem angetan habe (Akt 1). Inzwischen ist des Königs Bote bei Dr. Johannes gewesen, kehrt heim und kündet den frommen Eltern, daß ihr gelehrter Sohn ihm bald nachfolgen werde (Akt 2). Das geschieht, und er begrüßt seine alten Eltern auf das zärtichste (Akt 3). Nachher muß er aber so bald als möglich an das königliche Hoflager, um sein neues Amt anzutreten. Mit großem Gepränge wird ihm die Bestallung und die goldene Amtskette überreicht, und der alte Vater Tobias spricht ein Dankgebet, daß alles mit seinem Sohn sich so gut gefügt habe, während Hänsleins ehemaliger Schulmeister am Aktschluß eine Betrachtung anfügt, wie verschieden doch die Art der Schüler sei und demgemäß auch ihr Los falle (Akt 4). Die Wahrheit dieser Betrachtung zeigt sich im Schlußakt. Zunächst kommt die Nachricht, daß 'Jud Ulman' sich das Leben genommen habe, dann aber hört man die große Glocke läuten, zum Zeichen, daß Aleator nun seine Strafe leiden und zum Tode gebracht werden solle (Fig. 6). Das letztere wird nun auch in aller Realistik vorgeführt: eine sehr ausgeführte und ziemlich krasse Hinrichtungsszene erteilt auf das eindringlichste die Lehre, wohin ein Leben wie das des ungeratenen Aleator führen müsse (Akt 5).



Fig. 6

Nach Ende des Stücks treten nochmals der He-

rold und ein Orator auf, um dem abziehenden Publikum die erteilte Lehre in eindringlichen Worten einzuprägen. Inzwischen hat der Teufel, damit der 'Jud Ulman' nicht zu gut wegkommt, dessen Seele geholt.

Über den Wert oder Unwert des Stückes des biedern Ensisheimer Pfarrherrn soll kein Wort verloren werden. Es ist genau so viel wert, wie unzählige andere Elaborate jener Zeit, die an Weitschweifigkeit, Ungeschick in der Verknüpfung der Geschehnisse und salbungsvoller Tugendhaftigkeit um den Preis streiten. Uns interessieren hier nur, nachdem wir festgestellt haben, daß sich für den eigentlichen Schulbetrieb nichts lernen läßt als die Selbstverständlichkeit der Lehre von den Vorzügen der Tugend, die szenischen Vorschriften und die damit zu verbindenden Bilder. Den szenischen Vorschriften, die sich in den Schuldramen finden, scheint Exp. Schmidt in seinem schon mehrfach erwähnten Buche im allgemeinen mehr Bedeutung beigelegt zu haben, als sie verdienen. Sehr viele von ihnen mögen allerdings durchaus berechtigt gewesen sein und auch in der eigentlichen Aufführung sich wiederholt haben. Aber manche andern sind doch von zu gräßlicher und selbst den Meiningern unerreichbarer Realistik, so daß man sieht, daß dem 'Dichter' die Phantasie durchgegangen ist. Wenn es einmal in einem andern gleichzeitigen Stück heißt: 'Man sihet im Hintergrund einen hauffen von blutigen und zerstückten Kinderleichen', so reiht sich dem in unserem Stücke die Weisung würdig an: 'Hierauff stößt ihn (den Aleator) der Hencker von der Leiter abe, und hält, sobald Aleator verzablet, eine Ermahnungsrede'. Schon Schmidt S. 170 macht auf das Ausschweifende von Rassers Phantasie aufmerksam; wir werden deshalb von den eigentlichen Vorgängen des Stücks, soweit sie sich auf den Holzschnitten darstellen, abzusehen haben.

Ganz anders aber steht es mit dem Drum und Dran dieser Bilder. Da das Stück zeitlos ist, so haben wir natürlich die Trachten von 1575 vor uns. Weit wichtiger aber ist die Darstellung der Bühne selbst und der auf ihr verwendeten Requisiten. Leider fehlt uns eine Gesamtansicht vom Zuschauerraum, doch können wir das fehlende Totalbild der Bühne sowie auch den (äußerst primitiv zu denkenden) Zuschauerraum uns so ziemlich zurecht konstruieren. Wie schon oben (S. 201) gesagt: die Bilder stimmen sehr gut zu den Ergebnissen des Schmidtschen Buches. Vor allem die Existenz der sogenannten 'Heuser' (eine Bezeichnung, die Schmidt S. 174 dem Argument der Muschlerschen 'Hecyra' entnahm, die 1530 von den Nikolaischülern in Leipzig aufgeführt wurde, und mit den Illustrationen der alten Terenzausgaben kombinierte) ist durch die Rasserschen Bilder (von einem Unbekannten gezeichnet) zur Evidenz nachgewiesen. Man hat unter diesen 'Heusern' Gelasse zu verstehen, die an beiden Seiten des Theaters und auch im Hintergrunde der Bühne sich befanden, Kämmerchen, die nach der Bühne zu mit einem Vorhange abgeschlossen waren, den Kabinen in einem Schwimmbade sehr ähnlich sind und dem Schauspieler so lange als Aufenthaltsort zu dienen hatten, als er nicht auf der Bühne auftreten mußte. Sie erscheinen auf Holzschnitt 1, 4, 5 ganz deutlich; der Zeichner deutet sogar in allen drei Fällen an, daß hinter dem Vorhang ein Schauspieler bereit steht, und den Vorhang zurückschlagen und hervortreten wird, sobald

sein Stichwort gefallen ist. Dagegen fehlen ihnen die Überschriften mit den Namen der einzelnen Schauspieler, die sich in den alten Terenzillustrationen zeigen, vermutlich deshalb, weil die 'Heuser' von mehreren Schauspielern und je nach Bedarf gebraucht worden sind, denn im Schuldrama wuchs die Zahl der Schauspieler ins Ungemessene, und Massenszenen sind seit dieser Zeit ebenso beliebt, wie sie vorher vermieden worden sind. — Etwas Neues und bis dahin bildlich noch nicht Nachweisbares lernen wir aus der Darstellung des Hintergrundes (Fig. 4). Die Bühne der 'Kinderzucht' war nämlich im Freien aufgeschlagen. Wie der Holzschnitt zeigt, muß sie sogar ein ziemlich erhöhtes Podium gehabt haben, sonst würde der Mann, der auf einen Baum geklettert ist, um der Darstellung folgen zu können, nicht verständlich sein. Auch die Gebäude der Stadt, aus deren Erkern die Leute zusehen, und die Türme, von denen man herabblicken kann, weisen auf eine Freilichtbühne hin. Es ist dies um so mehr zu beachten, als dies durchaus nicht die Regel war, und man lieber in geschlossenen Räumen spielte; so wurde die mehrgenannte Muschlersche 'Hecyra' auf dem Leipziger Rathausboden dargestellt. — Als Drittes kommt hinzu, daß die Rassersche Bühne nicht, wie Schmidt S. 122 sagt, an drei Seiten frei und dem Auge zugänglich war, sondern im Hintergrunde, sowie links und rechts, die genannten 'Heuser' zeigt (Fig. 1, 2, 5, 6), also bereits die Kulissenbildung vorbereitet, wie wir sie heute noch haben. — Ein Vorhang (vgl. Schmidt S. 122 Note 1) fehlt ganz und ebenso eine Bedachung gegen die Unbilden des Wetters: man rechnete eben auf die Gunst des 'Augstmondes'. Nur an einer Stelle, da wo der Schulmeister aus seinem Hause tritt, ist durch eine aufgelegte Holzschwelle angedeutet, daß er aus einem Hause herauskommt, und damit in die Szenerie ein, allerdings sehr bescheidener, Wechsel gebracht. — Schließlich kann noch auf einige Requisiten hingewiesen werden, unter denen die verhängnisvolle Leiter und der Galgen, der für Aleator bestimmt ist, eine bedeutende Rolle spielen. Der letztere erscheint auf mehreren Holzschnitten, von denen nur Fig. 6 hier wieder abgebildet ist; undeutlich ist es, ob er vielleicht auch auf Fig. 3 wiederzuerkennen ist: der Form nach ist es wahrscheinlich, dem Sinne der reproduzierten Szene nach nicht.

Jedenfalls, die auf den Holzschnitten dargestellte Ensisheimer Volks- oder Schulbühne war durchaus primitiv; die 'Bretter, die die Welt bedeuten', waren nur ein sehr einfaches, lediglich mit den genannten 'Heusern' ausgestattetes Podium unter freiem Himmel. Dagegen sehn wir überall ein zahlreiches und des Zuschauens frohes Publikum, unter ihnen besonders auffallend viele ältere Männer, die offenbar den Ereignissen und unendlich langen Reden mit weit größerem Interesse gefolgt sind, als wir das heutzutage vermögen.

Im ganzen also ergänzen die Rasserschen Bilder das, was wir bereits von der äußeren Ausstattung der alten Schulbühne wußten, in einigen wesentlichen Stücken, und bestätigen in erwünschter Weise die von Expeditus Schmidt durch Kombination gewonnenen Ergebnisse.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

ERKLÄRUNG

Auf meine Schrift 'Das Ende der Schulreform?' haben die N. Jahrb. in Jahrg. 1912 II, Bd. XXX, Heft 2, eine Antwort gebracht, von der ich Stichproben gelesen habe. Der Herr Verf. glaubt das klassische Bildungsideal zu verfechten, indem er den Gegner verunglimpft. Habeat sibi. Ich und meine Sache sind es nicht, denen er damit schadet. Auf seinen Ton einzugehen, lehne ich ab.

Marburg i. H. W. Vietor.

Die Ablehnung, mit der Herr Professor Viëtor schließt, bitten wir nicht etwa so zu verstehen, als ob wir ihn aufgefordert hätten hier zur Sache das Wort zu nehmen. Das ist nicht geschehen. Die Frage, ob es eine Schule mit Griechisch als unentbehrlichem Hauptfach, also ein Gymnasium, auch in Zukunft geben soll, kann im Sinne einer Diskussion über verschiedene Möglichkeiten in diesen Jahrbüchern nicht behandelt werden. Aber die uns eingesandte Erklärung haben wir bereitwillig zum Abdruck gebracht.

Professor Collischonn ist Lehrer der neueren Sprachen an einer Realschule; was er zu gunsten der Gymnasialbildung sagt, verdient also in besonderem Grade beachtet zu werden. Trotzdem seine Abhandlung ungelesen zu lassen oder sich mit Stichproben daraus zu begnügen stand dem darin Angeredeten natürlich frei. Nur — eine fremde Weltanschauung verstehen lernt man auf diese Weise nicht. Und ein Kampf zwischen Weltanschauungen ist es, der hier geführt wird. Wer dabei die eine so vertritt, daß er der anderen das Recht zur Betätigung, also zum Leben, abstreitet, darf sich nicht wundern, wenn in der Abwehr etwas von dem Pathos heiligen Zornes vernommen wird.

Münster i. W. Paul Cauer.

Inzwischen ist die aufgeworfene Streitfrage an anderer Stelle lebhaft erörtert worden. In einem Leitartikel der Frankfurter Zeitung (Nr. 62; 3. März 1912) machte Paul Ankel mit warmer Empfehlung auf Collischonns Abhandlung, die auch als Broschüre erschienen ist, aufmerksam. Ihm antwortete an derselben Stelle (Nr. 69; 10. März) eine 'kritische Betrachtung' von Dr. Joh. Gg. Sprengel, der ebenso wie Ankel als Professor am Lessing-Gymnasium in Frankfurt wirkt, und der die 'verständigen Humanisten' vor den Übertreibungen eines Schwärmers zu warnen unternahm. Dadurch wurde Collischonn selbst zu einem neuen Protest veranlaßt: 'Und zum dritten Male: Hands off!' (ebenda Nr. 83; 24. März). 'Nicht ich', so schreibt er, 'verwechsle, wie Sprengel mir vorwirft, den Winckelmann-Rottmannschen, ins Schöne gefärbten Griechen mit dem historischen Griechen, sondern er verwechselt den historischen Griechen mit dem nicht von mir, sondern von den Griechen selbst aufgestellten Ideal, ihrem ethisch-kulturellen Ziel, das in Kunst, Poesie, Philosophie vor das Volk gestellt wird'. Der ganze Aufsatz ist, kürzer und dabei nicht minder wirksam als der erste, eine Ausführung des Gedankens, der auch uns der entscheidende zu sein scheint: 'Was ich verhandle, ist keine bloße Unterrichtsfrage, sondern ein Lebensproblem.

So wird es nun auch wohl von Sprengel verstanden, der noch einmal (Nr. 90 der Frkf. Ztg.; 31. März) das Wort genommen hat: 'Deutsch und Griechisch. Mein Schlußwort zum Kapitel *Hands off!*' — worauf wieder gefolgt ist: 'Griechisch und Deutsch. Schlußwort von G. A. O. Collischonn (Nr. 96; 6. April). Die Form der Überschriften läßt schon erkennen, wohin sich der Streit zwischen diesen beiden Gegnern gezogen hat: soll das Griechische, um dem Deutschen als Lehrfach mehr Platz zu schaffen, zurück-

gedrängt werden, oder soll es — am Gymnasium — die Grundlage für ein tieferes Verständnis gerade des deutschen Geisteslebens bleiben? Mögen sich denn, wie Sprengel ankündigt, unter diesem doppelten Zeichen die Geister scheiden. Auf welcher Seite die Neuen Jahrbücher stehen werden, ist wohl niemandem zweifelhaft.

P. C.

1. Fritz Strohmeyer, Der Stil der französischen Sprache. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1910.
2. Prof. Dr. Fritz Strohmeyer, französische Stilistik für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Mit Übungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1911. 1,60 Mk.

Beide Bücher verdienen die volle Aufmerksamkeit und Beachtung der Fachkollegen.

Das erste, für die Hand des Lehrers bestimmt, ist eine ebenso ausführliche wie eingehende Betrachtung und Darstellung der charakteristischen Züge der französischen Sprache. Das Buch will ausdrücklich nicht konkurrieren mit Ballys 'Traité de stylistique française' (Max Niedermanns Indogermanische Bibliothek, III. Band, 1. und 2. Teil). Dies besagt auch schon der Titel. Nicht ein Lehrbuch der Stilistik, sondern eine kritische Abhandlung über den Stil der französischen Sprache legt der Verfasser vor. Der Zweck des Buches soll sein, die 'charakteristischen Gesetze nicht einzelner Stilgattungen, sondern der fransösischen Sprache im allgemeinen, herauszufinden und zu einem anschaulichen Gesamtbild der Sprache zu vereinigen'. Das Wort 'Stil' ist also hier nicht in dem Sinne zu verstehen, den ihm Buffon gibt, wenn er sagt: '*le style c'est l'homme*', — auch nicht in dem Sinne, den es in der Rhetorik hat. Es sollen uns vielmehr die Grundzüge der Architektonik der französischen Sprache, unabhängig von dem Gepräge, das ihr die Mode, das Milieu und der einzelne Mensch geben, gezeichnet und gewertet werden. Der Standpunkt, von dem aus dies geschieht, ist der des Deutschen, wenn auch nicht ausschließlich. Denn ein einseitiges Ausgehen vom Deutschen würde, wie Verf. mit Recht in seiner Einleitung bemerkt, manchen wesentlichen Charakterzug der französischen Sprache unberücksichtigt lassen.

Der Standpunkt, der hier gewählt ist, ist also frei genug, der Rahmen, in den das Bild gefügt ist, weit genug — vielleicht etwas zu weit. Zeitlich wird der Aufgabe überhaupt keine bestimmte Grenze gesetzt innerhalb der Entwicklung der Sprache, und stofflich ergab es sich, wie Verf. sagt, 'von selbst, daß zur Auswahl von Beispielen Schriftsteller von möglichst verschiedenen Stilgattungen benutzt werden mußten, daß nicht nur der gewählten Sprache stilbewußter Schriftsteller, sondern auch der Sprache des täglichen Lebens, und vor allem der natürlichen Darstellungsart schlichter Autoren das Wort zu gönnen war'. Nicht nur die Schriftsprache, sondern auch die gesprochene Sprache wird somit in die Betrachtung einbezogen, woraus sich auch erklärt, 'daß ein größerer Teil der Beispiele bescheidenen französischen Schulbüchern oder volkstümlichen Darstellungen entnommen ist'. Der richtige klassische Autor, auf den sich das Buch hätte stützen können, wäre nach allem wohl La Rochefoucauld gewesen, dessen Stil einerseits so vollendet, andrerseits so unpersönlich als möglich ist. Daß Verf. in einem Anhang, zur ziffernmäßigen Vergleichung der Phrasen und Bilder im Französischen und Deutschen, einem Abschnitt aus Thiers 'Histoire du Consulat et de l'Empire' eine Stelle aus Schillers 'Geschichte des Dreißigjährigen Krieges' gegenüberstellt, erscheint höchst befremdlich und wird kaum Billigung finden. Es erinnert dieser Vergleich unwillkürlich an die Parallelen, die Henri Estienne im XVI. Jahrh. in seinen Abhandlungen über 'La conformité du langage français avec le grec' und 'La précellence du langage français' aus französischen (griechischen) und lateinischen und italienischen Beispielen zum Beweise für seine Thesen konstruiert hat. Überhaupt kann man sich bei einer Durcharbeitung des Buches der Empfindung nicht erwehren, daß Verf. an eine *précellence* des Französischen unserer deutschen Sprache gegenüber glaube. Dieselben Ausdrücke, die Henry Estienne bei seiner Vergleichung zwischen dem Französischen und Italienischen zur lobenden Charakterisierung seiner Muttersprache ver-

wendet, und die die Kritik (auch die französische, vgl. Louis Clément, 'Henry Estienne et son Œuvre française', Paris 1898) von jeher als unzulässig zurückgewiesen hat, finden sich auch hier. Wie Estienne unberechtigt die *harmonie, grâce, abondance, brièveté* und *clarté* des Französischen dem Italienischen gegenüber lobend hervorhebt, schreibt auch Strohmeyer in seiner Charakterschilderung ein Kapitel über 'Genauigkeit und Klarheit der französischen Ausdrucksweise' (III), über 'Knappheit und Gedrungenheit der französischen Ausdrucksweise' (IV), über 'Schlichtheit und Natürlichkeit' (V), 'Lebhaftigkeit der französischen Ausdrucksweise' (VI) und schließlich gar ein Kapitel über 'Neigung (des Französischen) zu konkreter Ausdrucksweise' (VII). Entsprechend dem oben erwähnten Vergleiche zwischen Schiller und Thiers gibt es ja auch bei Estienne eine Parallele zwischen Petrarca und Ronsard, Bembo und Desportes. In bezug auf die Form seiner Charakterisierung des Stils der französischen Sprache wird Verf. sich also wohl die alten Einwände und Vorwürfe gefallen lassen müssen, die von jeher gegen das Verfahren Estiennes erhoben worden sind, obschon dieses noch mit der 'Wahrung berechtigter Interessen' zu entschuldigen war.

Was den Inhalt des Buches angeht, so stützt sich Verf. in seinen Ausführungen im wesentlichen auf Toblers grammatische Untersuchungen. Die 'Vermischten Beiträge zur französischen Grammatik' sind ausgiebigst benutzt und in einer Weise verarbeitet, die durchweg lobend anerkannt werden darf. Verf. zeigt sich als ein hervorragender Kenner der französischen Sprache und ein feinsinniger Beobachter sprachlicher Erscheinungen. Daß er sich bei seiner ästhetisierenden Betrachtung auf den großen unentwegten Denker stützt, gereicht seinem Buche nur zum Vorteil. Gar vieles von dem, was darin behandelt wird, ist Sache des Gefühls, des Empfindens, des subjektiven Urteils und bedarf der historischen Begründung. Diese konnte am zuverlässigsten aus Toblers Arbeiten entnommen werden. Ob aber der Meister ohne weiteres bei dem Buche Gevatter gestanden haben würde, erscheint mir zweifelhaft. In vielen Fällen ist das Ergebnis der angestellten Untersuchungen dafür zu wenig gesichert. Öfters hat man die Empfindung, daß die Analyse zu weit getrieben wird, daß Dinge in den Kreis der Betrachtung gezogen werden, die an die vier Ummodelungen des Satzes: '*Belle marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour*' durch den *maître de philosophie* im 'Bourgeois gentilhomme' erinnern und die als Willkürlichkeiten unbeachtet bleiben durften. Auf eine Erörterung der Einzelheiten, in denen das Buch zu Ausstellungen und Anzweifelungen oft genug Veranlassung gibt, muß ich hier verzichten; wenn auch Verf. nicht immer Zustimmung finden kann, es gereicht ihm zum Lobe, in geistvoller Weise zum Widerspruche angeregt zu haben.

Ich will nur ein Beispiel hinterhersetzen, das sich in der Einleitung S. IX als Anmerkung findet. Um die grammatische Verschiedenartigkeit parallel erscheinender französischer Konstruktionen in ihrer Abweichung vom Deutschen zu veranschaulichen wird dort gesagt: 'So sind die beiden Aussagen *il ordonna* und *le roi ordonna* nicht parallel. Da das tonlose *il* nur eine Art Flexionsform des Verbums bildet und also nie ein selbständiger Subjektsbegriff sein kann, so stellt *il ordonna* einen einzigen, *le roi ordonna* dagegen zwei Begriffe dar. Deutsch: '«er befahl», «der König befahl» sind dagegen parallel und beidemal zwei Begriffe.' Es geht doch nicht an, das tonlose *il* als eine bloße Flexionspartikel zu bezeichnen. '*Il*' besagt doch nicht nur, daß ein Dritter eine Tätigkeit ausübt oder erleidet, sondern zugleich auch, welches Geschlechtes dieser Dritte ist, und ich kann nicht umhin, wenn ich *il ordonna* sage und daneben *elle ordonna,* mindestens drei Begriffe zu bilden: *il — elle — ordonna. Il sonne, — il frappe* bildet bei dem Franzosen unbedingt die beiden Begriffe 'er läutet', 'er klopft', wie im Deutschen; wenn *il* nur flexivische Bedeutung hätte, brauchte 'es läutet', 'es klopft' nicht durch *on sonne, on frappe* wiedergegeben zu werden. Es soll doch mit der Ersetzung des *il* durch *on* bezeichnet werden, daß nicht eine vorhergenannte bestimmte Person, wie sie durch *il* zur Vorstellung gebracht wird, sondern ein beliebiger nicht genau

zu bezeichnender *homo* Träger der Handlung ist.

Wie schon gesagt, ließen sich eine ganze Reihe derartiger Einwendungen erheben, ohne daß der Wert des Buches wesentlich dadurch geschmälert würde. Ein eingehendes Studium des hier mit großer Liebe und Sachkenntnis entworfenen Charakterbildes der französischen Sprache sei somit Lehrenden und Studierenden angelegentlich empfohlen, vor allem aber denjenigen Lehrern, die die kleinere Stilistik, für die unser Buch die Grundlage und den Schlüssel bildet, mit Nutzen im Unterrichte gebrauchen wollen.

Das zweite kleinere Buch 'Die Stilistik' (119 Seiten) soll in erster Linie den Schülern der Oberstufe eine Hilfe bei der Abfassung französischer Aufsätze dadurch bieten, daß es ihr Verständnis für die Eigenarten französischer Ausdrucksweise vertieft und über das im grammatischen Unterricht Gebotene hinaus erweitert. Das Buch zerfällt in zwei Teile. Der erste Teil enthält die Stillehre mit erläuternden Beispielen, die zugleich als Übungsbeispiele dienen sollen. Der zweite Teil bringt Übungsstücke zum freien Übertragen und Umwandeln (S. 88—105) und, im Anschluß daran, als Musterlösung der Aufgaben die französischen Originaltexte (S. 105—119). Es hätte sich hier sehr empfohlen, nach dem Muster von Plattners 'Stilschule' für die ersten Stücke außer dem Originaltexte mehrere andere von Nationalfranzosen gelieferte Übertragungen des deutschen Textes zur tröstenden Aufklärung von Lehrenden und Lernenden über die verschiedenen Möglichkeiten der Wiedergabe in Parallele nebeneinanderzustellen. Eine derartige Aufklärung durch das Beispiel stärkt einerseits die Unternehmungslust der Schüler, unterstützt andrerseits aber auch die Autorität des Lehrers bei der kritischen Besprechung des Stils der Übersetzungen und Aufsätze. Gerade dies letztere scheint mir von großer Bedeutung zu sein, da die Kritik stilistischer Leistungen immer diskretionär sein oder doch scheinen wird und nur bei unbeschränktem Vertrauen von dem Schüler gläubig und willig hingenommen wird. Da, wie gesagt, die oben erwähnte Beigabe wohl geeignet wäre, dieses notwendige Vertrauen zu heben und zu stärken, würde sie auch bei der Benutzung des vorliegenden Buches willkommen und dienlich sein. Wirklich Gutes und Heilsames wird das Buch aber immerhin wirken durch seine 16 Regeln, die alle durchaus beherzigenswert sind und in dem Verfasser einen ebenso klarsehenden Schulmann wie feinsinnigen Sprachgelehrten erkennen lassen. Um sie zu charakterisieren, will ich die erste hierhersetzen. (S. 2:) 'Die Übertragung vieler Wörter in den Wörterbüchern ist nur eine eingehendere Sinnerklärung des Deutschen. Tatsächlich gebraucht würden diese Übertragungen häufig schwerfällig oder lächerlich wirken, und sie werden daher meist durch einen allgemeineren Ausdruck ersetzt. — Also Vorsicht im Gebrauch des Wörterbuchs!' Ich hätte nur gewünscht, daß auch die im Vorwort S. IV erwähnte Tatsache, 'daß ein Aufsatz, der von Gallizismen wimmelt, ganz unfranzösisch, und ein Aufsatz fast ohne sogenannte Gallizismen unter Umständen stilistisch einwandfrei und typisch französisch sein kann' in Form einer mahnenden Warnung im Texte unter den Regeln Aufnahme gefunden hätte. — Während die Regeln durchweg klar und leicht verständlich gefaßt sind, scheint mir die Besprechung der einzelnen stilistischen Erscheinungen sich mehrfach für das Verständnis der Schüler in zu hohen Bahnen zu bewegen.

Mit Ausstellungen, die den Inhalt betreffen, glaube ich gerechterweise noch zurückhalten zu sollen, bis ich das Buch, das ich schon jetzt bei Seminarübungen benutze, durch längeren Gebrauch eingehender kennen gelernt habe. Seinen vollen Nutzen wird das Buch in der Hand des Schülers nur haben unter beständiger Leitung des Lehrers, und zwar eines Lehrers, der das große Buch über den Stil der französischen Sprache gründlich durchgearbeitet und sich in die Betrachtungsweise des Verfassers hineingelebt hat.

JOSEPH METTLICH.

ALFRED GRAF, 'SCHÜLERJAHRE', ERLEBNISSE UND URTEILE NAMHAFTER ZEITGENOSSEN. Berlin-Schöneberg, Verlag der Hilfe 1912.

In Platons 'Apologie' findet ein Gespräch statt zwischen Sokrates und seinem

Ankläger Meletos. Denn Sokrates bleibt auch hier seinem Grundsatz treu, lieber Gespräche zu führen als Reden zu halten, und macht daher von seinem Rechte Gebrauch, während der ihm zur Verteidigung gewährten Zeit an den Gegner Fragen zu stellen. Der wesentliche Inhalt dieses ergötzlichen Dialogs ist folgender. 'Meine Lebensaufgabe ist es, mit jungen Leuten zu verkehren und auf sie einzuwirken. Wenn du mir nun schuld gibst, ich übte einen schädlichen Einfluß auf sie aus, so hast du offenbar größere Erfahrung und gründlichere Kenntnisse auf diesem Gebiete und kannst mich belehren. So sage mir: Wer erzieht die jungen Leute gut, wer macht sie besser?' Meletos, zur Antwort gedrängt, erklärt: 'Gute Erzieher sind die Geschworenen, die das Urteil über dich sprechen sollen, auch die zuhörende Volksmenge versteht sich darauf, gewiß auch die Herren vom Rate und ebenso die Männer in der Volksversammlung, kurz alle Athener. Nur Sokrates ist der Unhold, der Verderber der Jugend!' — 'O wie glücklich sind dann die jungen Leute' — erwidert Sokrates — 'wenn nur von dem einen, dem Fachmann, ein übler Einfluß ausgeht und alle andern ihnen fördernd zur Seite stehen! Freilich ist's dann hier anders als überall sonst auf der Welt. Nur auf diesem Gebiet, auf dem der Pädagogik, sind die Fachleute unfähig oder böswillig oder beides, während alle anderen die richtige Einsicht besitzen, sie ihnen ohne Mühe zufällt!'

An diese Weisheit des Meletos erinnern uns die 'Schülerjahre'. Denn in der Einleitung heißt es: 'Hier mehr als sonst irgendwo ist ein gewisser Argwohn gegen das Fachmännische gerechtfertigt. Die Schule ist für das menschliche Leben da, und darum haben in der Schulfrage vor allem das Leben und die Menschen, ganz gleichgültig, welchen Beschäftigungen sie obliegen, mitzureden. An sie haben wir uns zu wenden!' Urteilen also sollen über die Schule 'das Leben und die Menschen', zu denen die Pädagogen nach des Herausgebers Ansicht nicht gehören! Wirklich sind denn auch in diesem Buche die Schulmänner von der Berichterstattung über ihre Schülerjahre ausgeschlossen! Nur einige wenige sind zugelassen worden, welche früher ein Schulamt bekleideten, jetzt aber von der täglichen — offenbar das Urteil mißleitenden — Erfahrung im Dienste der Schule befreit sind: ich zähle 3 unter 144.

Freilich will ich nicht behaupten, daß Berichte von Schulmännern durchweg objektiv richtig sein müßten. Aber im Durchschnitt würden sie zuverlässiger sein. Ein Berichterstatter sagt sehr richtig: 'Den Wert der Schule zu erkennen, gelingt erst, wenn man selber Schule hält und Lehrer wird' (S. 334). Jedenfalls weiß ein aufmerksamer Lehrer sehr genau, wie leicht Erwachsene beim Rückblick auf ihren Bildungsgang sich irren und unrichtig urteilen. Oft vergessen sie im Bewußtsein ihres Wertes die Vorstufen ganz, ohne die es ihnen nicht möglich gewesen wäre, ihre jetzige Höhe zu erklimmen. 'Ich möchte annehmen' — sagt vortrefflich ein Mitarbeiter S. 325 — 'daß vieles (von dem, was die Schule mir gab) unbewußt schlummert oder an meiner Gesamtkonstruktion mitgearbeitet hat'. Oft auch tritt in der Erinnerung der durch die Schule vermittelte Gewinn hinter das Gefühl des Unbehagens zurück, das jenen Gewinn — oft durch eigene Schuld — begleitete. 'Wie viele vergällten sich' — so heißt es S. 334 — 'die schönen Jahre, nur weil sie sich zu nichts zwingen wollten! Und das Leben zwingt später jeden!'— Viele Umstände machen es schwer, über die eigene Schulzeit ein objektiv gültiges Urteil zu gewinnen. Dafür haben manche Verfasser volles Verständnis. 'Wir werten' — so liest man S. 164 — 'unsere Schuljahre und ihre Eindrücke an unserem späteren Leben. Dazu kommt, daß Überempfindlichkeit gegen Unrecht und Kränkungen, auch die Neigung zu Mißdeutungen für die Jugend ebenso charakteristisch sind wie Begeisterungsfähigkeit und absprechendes Urteil, Anbetung und Verdammung, Hingabe und Feindschaft'. Auch wechselt oft das eigene Urteil in verschiedenen Stadien des Lebens. 'Meine Schulerinnerungen — ich habe sie verschieden beurteilt in den verschiedenen Epochen meines Lebens, je nach den Anforderungen, die das Leben an mich stellte' (S. 161). 'Jugenderinnerungen entbehren stets der vollkommenen Treue, weil durch die große zeitliche Ent-

fernung die Eindrücke einerseits verwischt, andrerseits aber verschärft, verdichtet, zusammengezogen werden. Bei milden Naturen verliert das Böse, das sie hinter sich gebracht haben, allmählich den Stachel, bei harten wächst es sich mit der Zeit immer unheimlicher aus, und ebenso wird das genossene Gute je nach Charakter und Temperament entweder vergessen oder in der Einbildung bis zum Mythischen gesteigert' (S. 173).

Meistens aber ist in diesem Buch Bericht und Urteil als objektiv sicher hingestellt. Der kritische Leser wird anders urteilen.

Da finden wir Äußerungen, die sich selbst richten, nicht selten den Urteilenden mehr belasten als den beurteilten Gegenstand. So heißt es S. 293: 'Aus eigener Erfahrung bin ich kein Freund der Lernschule; nur sehr unwillig bin ich dem gefolgt, was die Lehrer von mir forderten.' Und das ist der ganze Bericht! Ähnlich beschränkt sich ein anderer S. 201 auf folgenden Ausspruch: 'Drei Dinge: 1. Das Verhältnis zu den Lehrern, 2. das Verhältnis zu den Mitschülern, 3. der Geruch in den Räumlichkeiten lassen sich in das eine Wort zusammendrängen: Scheußlich.' Noch kürzer findet sich ein Dritter mit seiner Aufgabe ab S. 256: 'Ich habe bis zu meinem fünfzehnten Jahre die Schule verwünscht, nach meinem fünfzehnten Jahre die Schule verflucht.'

Das Vertrauen auf die Genauigkeit der Darstellung wird auch nicht gesteigert, wenn ein Verfasser noch jetzt 'gar gern Rache an seinem Lehrer nehmen möchte' (S. 315), und wenn ein anderer (S. 261) erklärt, daß ihn nur die überstarke Liebe zu seinen Eltern von der Pistole zurückgehalten hätte. 'Allerdings' — fügt er hinzu — 'ich wäre nicht so gutmütig gewesen wie die meisten modernen Selbstmordkandidaten, die sich allein aus der Welt schaffen — meinen Hauptpeiniger hätte ich jedenfalls mit mir genommen!' —

Manche in dem Buche vorgetragenen Ansichten verraten gar zu wenig Sachkenntnis. Wir lesen S. 234: 'Es ist ein Unsinn, von den Schülern zu verlangen, daß sie ihren Lehrern für die ihnen beigebrachten Kenntnisse dankbar sein sollen; das bißchen Wissen könnten sie viel schmerzloser und einfacher aus Büchern ohne Lehrer erwerben, und die dazu nötige Zeit wäre gewiß unvergleichlich kürzer.' S. 273 finden wir die Behauptung: 'Heute verlangt es die Schule beinah als etwas Selbstverständliches, daß häusliche Nachhilfe der Eltern oder eines Nachhilfelehrers den Schulmännern in die Hand arbeitet, damit der Schüler sein Pensum erfüllt und das Ziel erreicht.' Nach meiner Kenntnis der Dinge ist es gerade 'die Schule', welche den Unfug der häuslichen Nachhilfe bekämpft, soweit es in ihrer Macht steht. Aber diese Macht reicht eben nicht bis ins Haus. — Viele Verfasser können es nicht begreifen, daß man die alten Sprachen lernt und sich nicht mit Übersetzungen begnügt ('dann erst wird uns der Genuß der Frucht nicht mehr durch die bittere Schale der Fremdsprache verekelt' [S. 320])! Verwandt damit sind die Klagen derer, die auf der Schule nicht gelernt haben, fremde Sprachen zu s p r e c h e n, und dann auf Reisen die Kellner beneiden und sich ihnen gegenüber ungebildet vorkommen! S. 303: 'Jeden Kellner beneide ich um die Leichtigkeit und Unbekümmertheit, um die Richtigkeit, mit der er sich in einer andern Sprache wenigstens verständlich machen kann, ohne eine Spur von Grammatik.' S. 315: 'Ich kam von der Prima nach Frankreich und konnte kaum einen Satz sprechen.' Aber derselbe fügt hinzu: 'Als ich etwa vier Wochen dort war, konnte ich schon fast fließend französisch sprechen.' Hatte an diesem Erfolg nicht doch etwa die Schule ihren Anteil? Selbst ein Mann wie der Abgeordnete Müller-Meiningen sagt (S. 43): 'Als ich zum ersten Male in Paris auf dem Bahnhof stand und in London in Charing Croß einfuhr, ein Gefühl — ich muß es offen sagen — fast des Hasses gegen unsere ganze damalige Jugendbildung! Also dazu saßen wir zwölf Jahre auf der Schulbank, um draußen wie die «Täppen» zu stehen?'

Eine Abkürzung der Schulzeit wird häufig gefordert. Diesem Ziele soll auch die Benutzung der Übersetzungen statt der Originale dienen. S. 24 heißt es: 'Die kürzesten und leichtesten Methoden der Wissenszuführung sollten angewandt werden.' Demgegenüber gilt es das Wort des Euklid zu

beherzigen: Zur Wissenschaft gibt es keinen bequemen Weg! Gewiß arbeiten wir daran, den besten Weg zu finden, um unsere Schüler zu bilden und zu einem selbständigen Können zu führen. Aber dieser beste Weg ist eben durchaus nicht der kürzeste und leichteste. Gewiß ist's unsere Aufgabe, allen Ballast zu entfernen, rücksichtslos auszuschalten, was nur Gedächtnisbelastung sein würde. Aber ebensosehr müssen wir jede Oberflächlichkeit bekämpfen. 'Was uns zu leicht gemacht wird, das lernen wir auch leichtsinnig behandeln.' Diese Warnung Schillers verdient gerade jetzt ernste Beachtung. Denn durch Einführung der Kurzstunde ist die Versuchung besonders groß geworden, den Schülern fertige Resultate zur Verfügung zu stellen, statt sie zu eigenem Suchen und Finden anzuleiten.

Damit steht allerdings die Schule im Gegensatz gegen die Tendenz des Zeitalters, deren Götze die Schnelligkeit des äußeren Erfolges ist. Das 'Jahrhundert des Kindes' scheint dem Kinde sein Recht auf die Kindheit und Kindlichkeit möglichst verkürzen zu wollen. Möglichst früh soll's in die Schule, und möglichst früh soll's 'klug' gemacht werden. S. 258 z. B. rühmt ein Vater: 'Meine drei Knaben von elf bis fünfzehn Jahren sind längst in alle Tatsachen des Geschlechtslebens von mir und meiner Frau eingeweiht.' Und möglichst früh soll der Jüngling in den Kampf des Lebens hinausgestoßen werden.

So gibt denn das Buch mehr über die Gedankenrichtung unserer Zeit Aufschluß als über die heutige Schule. Selbst wo Tatsachen berichtet sind, die sich nicht in der Erinnerung des Erzählers verschoben zu haben scheinen, da gehören diese zu einem großen Teil nicht mehr der Gegenwart an oder doch nur als Reste, an deren Überwindung wir arbeiten. Dahin rechne ich, was Heinrich Dove berichtet (S. 33): 'Ein als Archäolog bekannter Lehrer ließ uns im Lateinischen in Tertia ganze Seiten aus Ellendt-Seyfferts Grammatik wörtlich auswendig lernen.' Dahin gehört auch, was wir S. 37 lesen: 'Xenophon und Cicero wurden mühsam, Satz um Satz, als grammatikalische Übungsbücher behandelt', S. 39: 'Die Schriftsteller wurden als Paradigmata für die Grammatik behandelt, als sollten sie zeigen, wie man die Regeln anwenden solle', S. 345: 'Griechische und römische Literatur wurde uns nur in ganz vereinzelten spärlichen Dosen verabreicht, und auch diese nur als Musterbeispiele für die betreffende Grammatik.' Dasselbe wird auf S. 347 sogar von Homer und Horaz behauptet!

'Die alten Sprachen' — heißt es S. 39 — 'wurden nach äußerlichen Regeln gelehrt; daß das eine oder andere sei, erfuhr man; aber nach dem «warum» wurde kaum gefragt'. — Solche Berichte sollen uns beschämen. Wenn so etwas möglich war oder zum Teil noch ist, so liegt darin gewiß eine ernste Mahnung. Und überhaupt ist das Buch, so wenig erfreulich seine Lektüre im allgemeinen ist, doch wertvoll für jeden, der es mit Kritik und zugleich mit Selbstkritik liest.

Zum Schluß will ich noch auf einige Stellen aufmerksam machen, die meines Erachtens besondere Beachtung verdienen. Arthur Eloesser schreibt S. 172 folgendes: 'Aus persönlicher Erfahrung kenne ich zwei Berliner Gymnasien, die hauptsächlich von den Söhnen eines kleinbürgerlichen Mittelstandes besucht wurden. Die eine Hälfte ersaß sich das Einjährigenzeugnis, die andere das Abiturium. Die Eltern hatten das größte Interesse daran, daß ihre Söhne keine Zeit durch Sitzenbleiben verloren, was eine verstärkte Belastung des häuslichen Budgets bedeutete. Von der moralischen Schande abgesehen, war der erfolglose Schüler ein Verbrecher, der Eltern und Geschwister ökonomisch schädigte. Die Mehrzahl lebte unter dem Druck einer fortwährenden Angst, die schlimmer gewesen sein muß als manche Nöte und Sorgen des späteren selbständigen Daseins im Erwerb und Beruf. Das Schülermaterial war von geringer Qualität, bezeichnet durch geistige Unselbständigkeit, Unregsamkeit und eine trübe seelische Dumpfheit. Irgendwelche, nicht vorgeschriebene, Interessen habe ich nur bei den lebhafteren jüdischen Mitschülern wahrgenommen, die literarischen und künstlerischen Neigungen nachgingen. Die Mehrzahl, namentlich in den oberen Klassen, brauchte ihre gesamten Kräfte auf, um überhaupt nur mitzu-

kommen, während die wenigen Begabten, die sich fürchterlich langweilten, mit dem offiziellen Pensum fast ohne Arbeit fertig wurden.' — Wir wollen hoffen, daß der Zustand unserer höheren Schulen nur selten so trübe ist, wie er hier geschildert wird. Aber schlimm ist es, wenn der Ehrgeiz der Eltern ihnen Knaben zuführt, die der Aufgabe nicht gewachsen sind und daher unter dem Druck vergeblicher Arbeit und dauernder Mißerfolge verkümmern müssen, wenn sie nicht rechtzeitig befreit werden. Auch hervorragende, aber einseitige Begabung kann für den regelmäßigen Gang der Schule ungeeignet machen, und gewiß erklären sich manche harte Urteile über unser Schulwesen, die das Buch aus der Feder bedeutender Männer bringt, auf diese Weise.

Aber auch manches Ermutigende enthält es. Ich mache besonders auf die Aufsätze von Uhlig, Crusius, Windelband und Dennert aufmerksam. Sie geben in den Schilderungen ihrer Lehrer vortreffliche Bilder bedeutender Persönlichkeiten.

Sehr beachtenswert sind auch die Äußerungen des Fürsten Bülow, der sehr skeptisch über die Forderung spricht, man müsse auf der Schule fremde Sprachen sprechen lernen. Ferner sagt er: 'Eine Reform des humanistischen Gymnasiums sollte immer mit schonender Hand vorgenommen werden, denn ihm ist die Blüte des deutschen Geistes entsprossen' (S. 20). Und der Reichstagsabgeordnete Kaempf — der einzige Kaufmann unter den Berichterstattern — schließt seine Ausführungen folgendermaßen: 'Was ein solches gründliches Studium (der alten Sprachen) für das praktische Leben nützt? — Von der Bildung der Gedankenschärfe habe ich schon gesprochen. Dann aber lebt der Mensch nicht vom Brod allein. Das Studium der alten Sprachen, gründlich betrieben, haftet für das ganze Leben im Geist. Und wer aus dem Trubel des Lebens einen Augenblick heraustreten will, der mag den Tacitus und Homer aufschlagen. In der Knappheit der Sprache und in der Schärfe des ersteren, in der Plastik der Darstellung und der Poesie des letzteren wird er eine geistige Erholung finden, die seine praktische Tätigkeit von neuem befruchtet. Und ist nicht eine gründliche Kenntnis der Gedanken des Altertums an und für sich ein unschätzbarer Nutzen und Gewinn?'

Schließen will ich mit den Worten, mit denen der 80jährige Julius Rodenberg seinen Bericht beginnt (S. 224): 'Die fünf Jahre, die ich auf dem Gymnasium verbracht habe, erscheinen mir jetzt, von der Höhe des Alters aus betrachtet, als die glücklichsten meines Lebens.' Ludwig Martens.

G. F. Lipps, Weltanschauung und Bildungsideal. Untersuchungen zur Begründung der Unterrichtslehre. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1911. X, 230 S.

Geschichte der Pädagogik kann man ansehen als eine Geschichte der Bildungsideale, die für die Einrichtungen des Erziehungswesens maßgebend gewesen sind, während sie ihrerseits in den wechselnden Weltanschauungen der Zeiten und Völker ihre Wurzel hatten. Man kann das Verhältnis aber auch von der anderen Seite her erfassen, so daß der Denker den Anspruch erhebt, von einer neu gewonnenen Weltanschauung aus das Ideal zu bestimmen und dadurch Einfluß auf die Gestaltung des Bildungswesens zu üben. Das oben genannte Buch scheint beide Richtungen vereinigen zu wollen. Es geht aus von dem praktischen Wunsche, die Unterrichtslehre so zu begründen, wie sie dem Charakter unsrer Zeit entspreche. Der Inhalt aber ist überwiegend von geschichtlicher Art; und auch innerhalb dieser geschichtlichen Betrachtung tritt der praktische Gesichtspunkt fast ganz zurück.

Der erste Abschnitt soll 'die Abhängigkeit des Bildungsideals von der Weltanschauung' darlegen. Rousseau und Herder, Schiller und Goethe, Stein Scharnhorst Fichte, Pestalozzi, Herbart und Herbert Spencer werden besprochen; unberührt bleibt die Frage, ob und wie, während des Zeitraumes den diese Namen umspannen, in dem wirklichen Bestande des höheren Schulwesens ein Bildungsideal, das entweder in der Nation lebte oder von einflußreichen Männern vertreten wurde, zum Ausdrucke gekommen sei. Tatsächlich war dies in ziemlich hohem Grade der Fall. Der universell denkende und fein empfindende Wilhelm v. Humboldt, der eifernde

Hegelianer Johannes Schulze und sein Gegner, der Griechenfreund und Griechenkenner Friedrich Thiersch, der politisch und kirchlich strenge Ludwig Wiese: alle haben sie in ihren Organisationen ein Bildungsideal, das auf einer Weltanschauung beruhte, zur Geltung gebracht. Keiner dieser Männer wird in dem Buche von Lipps auch nur erwähnt. Und doch wäre für den, der ähnlich zu wirken hofft, unter allen historischen Betrachtungen, die ihn auf sein Unternehmen vorbereiten können, diese wohl die wichtigste: wie sich bisher Theorie und Praxis zueinander gestellt haben, auf welchen Wegen versucht worden ist neue pädagogische Gedanken in Wirklichkeit umzusetzen, was für Erfolg solches Bemühen gehabt hat und, wenn der Erfolg groß war, ob dabei nicht die ursprünglichen Ideen manche Änderung erfahren haben. Der fanatische Reformer wird immer verkündigen: *Vetustas cessit, ratio vicit.* Wer aber im Vorwort sich zu dem Grundsatze ruhig zurückblickender Besinnung bekannt hat, die 'das zum Bewußtsein bringt, was im Leben der Menschheit gestaltend wirkt', der bereitet nachher eine Enttäuschung, wenn er die pädagogischen Theorien großer Männer nur aus ihren philosophischen Grundansichten ableitet, und es unterläßt sie an der Wirklichkeit zu messen, in die jene haben eingreifen wollen.

Diese selbstgewählte Beschränkung des Gesichtsfeldes beherrscht auch die beiden folgenden Abschnitte, die von dem antiken und dem christlich-mittelalterlichen Bildungsideal handeln. Für das eine wird der Vernunftstaat Platons, für das andere der Gottesstaat des Augustin der Darstellung zugrunde gelegt. Daß der Zögling des Sokrates in bewußtem Gegensatze zu der ihn umgebenden Welt seinen Gedankenbau errichtet hat, ist dem Verf. natürlich bekannt; aber er verweilt nicht bei dieser Gegnerschaft. Fast unmerklich leitet er von Platon hinüber zu den Sophisten, weiter, nach einem kurzen Blick auf die 'gelehrte Vielgeschäftigkeit der Alexandriner', zu Cicero und Quintilian, endlich zu den sieben freien Künsten, die bei Martianus Capella die Hochzeit des Merkur und der Philologie feiern helfen. Alle die literarischen Erscheinungen die der Reihe nach besprochen werden, haben ja etwas Verwandtes, zumal für uns, die wir sie aus der Ferne betrachten; auch Platon kann den Boden, aus dem er erwachsen ist, nicht ganz verleugnen. Aber sein eigner Geist lebt doch in dem, wodurch er sich abhebt. Wie konnte ein solches Staatsideal, ein solches Erziehungsideal in dem Kopf eines Atheners entstehen? Hatte es irgendwelche Aussicht sich durchzusetzen? Wie hätte Platon sein Vorgehen ändern, welche äußeren Umstände hätten hinzukommen müssen, um seinen Lehren praktischen Erfolg zu verschaffen? Für unsern pädagogischen Gesetzgeber existieren solche Fragen, so scheint es, nicht. Auch bei Augustin geht er ihnen aus dem Wege, hier jedoch nicht ohne ihrer wenigstens zu gedenken. In einer kurzen Bemerkung lehnt er das Bemühen von Willmann ab, die äußeren Hemmnisse zu erkennen, die einer weitergehenden Entfaltung des wissenschaftlichen Unterrichts im Mittelalter entgegentraten, und die äußeren Erfolge abzuschätzen, die trotzdem erreicht wurden. 'Es genügt vielmehr', so wird uns versichert, 'die Einsicht in das Wesen des christlich-mittelalterlichen Glaubens und der Glaubenslehre, um das Bildungsideal dieser Zeit und die Weise seiner Verwirklichung zu begreifen' (S. 153).

Der vierte Hauptabschnitt des Buches entwickelt 'die moderne Welt- und Lebensauffassung und das moderne Bildungsideal'. Der Umschwung der Anschauungen, den die Hypothese des Kopernikus hervorrief, wird gewürdigt; Lord Bacon, Descartes, Spinoza, Leibniz werden vorgeführt und in einen Gesamtverlauf der Geschichte des Denkens eingeordnet. 'Die Erkenntnis der Gesetze im unbelebten Naturgeschehen bringt die Aufgabe mit sich, auch die Entwicklungsgesetze des geistigen Lebens zu erforschen' (S. 181). Als Beitrag dazu bietet der Verf. eine feinsinnige Analyse des Bewußtseins, wie denn auch sonst seine Darstellung, hier wie in den früheren Teilen, durch manchen eigenartig beobachteten und ausgedrückten Zug belebt ist. Zum Schluß aber werden wir noch einmal enttäuscht. Gegenstand des letzten Kapitels ist 'der wissenschaftliche Unterricht'. Hier soll also doch wohl gezeigt werden, wie

der Unterricht an unsern höheren Schulen, aus moderner Denkweise hervorgehend, die Lernenden wieder zu solcher Denkweise hinführen und anleiten könne. Das geschieht aber, gar zu treu nach Platon, nur in Gestalt einer philosophischen Grundlegung der Zahlenlehre (S. 211—223). Alle anderen Wissenschaften bleiben ausgeschlossen; erwähnt wird nur die der Sprache, zuerst mit überraschender Geringschätzung, dann zuletzt, nachdem durch die Arithmetik der Boden bereitet ist, mit etwas besserer Einsicht: 'Als eine Betätigung des bewußten geistigen Lebens wird nun auch insbesondere die Sprache verständlich, die in ihrer Weise die aus der Vergangenheit hervorquellende Entwicklung zum Ausdruck bringt.' Wirklich, das tut sie; und darum leistet für ein Zurechtfinden in der Menschenwelt, für ein Auflösen ihres auf uns gekommenen Zustandes in eine Stufenfolge des Entstehens, die stärkste und unentbehrliche Hilfe ein historisch und psychologisch vertiefter Sprachunterricht. An diesem Stoff wird auf der Schule diejenige Einstellung des geistigen Auges geübt, die nachher der Gereifte und selbständig Denkende auf die noch zarteren und tieferen Probleme des politischen, sittlichen, religiösen Lebens anwenden soll.

Darüber mögen andere anders urteilen; gerade der Verf. des vorliegenden Buches wäre berufen, hier als Bundesgenosse einzutreten. Denn er sieht das Wesentliche einer modern-wissenschaftlichen Weltanschauung in dem Gedanken der Entwicklung. Unmittelbar vor seinem letzten, so rein mathematischen Kapitel hat er einen Satz von Hegel angeführt, aus der Phänomenologie des Geistes, der dieser Grundansicht klaren Ausdruck gibt und schon auf ihre pädagogische Verwendung hindeutet: 'Der einzelne muß die Bildungsstufen des allgemeinen Geistes durchlaufen, aber als vom Geiste schon abgelegte Gestalten, als Stufen eines Weges, der ausgearbeitet und geebnet ist; so sehen wir in Ansehung der Kenntnisse das, was in früheren Zeitaltern den reifen Geist der Männer beschäftigte, zu Kenntnissen, Übungen und selbst Spielen des Knabenalters herabgesunken, und werden in dem pädagogischen Fortschreiten die wie im Schattenrisse nachgezeichnete Geschichte der Bildung der Welt erkennen.' Das wäre denn also die Aufgabe: im Hinblick auf diesen Zusammenhang den Lehrgang einer höheren Schule — des Gymnasiums jedenfalls — einzurichten. Und dies könnte geschehen, nicht durch äußere Umgestaltung, die immer etwas Gewaltsames hat, nur durch stillen, inneren, organischen Ausbau.

Paul Cauer.

(24. April 1912)

GEDANKEN ZUM AUFBAU DES MATHEMATISCHEN UNTERRICHTS

Von der Arbeitsschule zur Geistesbildung

Von Rudolf Hunger

Was die Ingenieure in ihren Braunschweiger Beschlüssen 1891 (!) unseren höheren Lehranstalten vorwarfen, das gilt noch heute: die Schüler seien noch zu wenig imstande, das Mathematische in den ihnen im Leben sich darbietenden Erscheinungen zu erkennen. Ja, kann es denn anders sein? Wir gehen von der Abstraktion aus und wollen von da zum praktischen Leben führen! Wir vermeiden ja geradezu, um das System folgerichtig aufbauen zu können, Erinnerungen an Anwendungen. Wir definieren den Kreis als den geometrischen Ort aller Punkte, die von einem festen Punkte gleichen Abstand haben, und bringen dann als Anwendung vielleicht das Rad. Und dann sind wir erstaunt, wenn dem Schüler die Fähigkeit fehlt, diese Abstraktionen auf das praktische Leben anzuwenden. Für ihn war ja der Zusammenhang zwischen Abstraktion und Leben gar nicht da, weil wir ihm gar nicht gezeigt haben, woher wir diese Abstraktion hatten, sondern sie als Definition eingeführt hatten. — Und wie selten übt man die Fähigkeit des Schülers, eine Figur mit Leben zu füllen: Was kann diese Figur alles bedeuten? Da weitet sich der Kreis durch Rotation zur Erdkugel oder zum Rettungsring, durch Verschiebung zum Baumstamm, die Tangente zur Horizontalebene oder die Tangenten zu einem Apparat zur Dickenmessung des Baumstammes. Aber wie leicht kommt man da in die Stereometrie, und die 'darf' ja erst in Unterprima behandelt werden.

Wenn nun auch zuzugeben ist, daß in Betonung wirklich sinngemäßer Anwendungen heute in einer Anzahl von Orten Deutschlands viel mehr getan wird als vor etwa 10 Jahren — nur daß eben diese wenigen Orte verschwinden gegen die Unzahl derer, in denen sich noch nichts geändert hat —, viel zu wenig wird heute noch ganz allgemein auf die Seite der Mathematik Wert gelegt, die man als die allgemein bildende bezeichnen kann. Die Wissenschaft, die sozusagen die Statik der gesamten Lebenserscheinungen ist, ist heute für viele nichts anderes als eine Fachwissenschaft; ihre Rolle als kulturbestimmende Macht von Pythagoras bis Platon, dann wieder in der Renaissance, in der Aufklärung usw. kann und muß dem Schüler klar gemacht werden. Aber von diesen Dingen, die man kurz als Wesen und Geist der Mathematik bezeichnen kann, ist in den Lehrplänen nie und in unserem Unterricht selten die Rede.

Das ist aber doch gerade dasjenige, was die bei weitem überwiegende Masse derer, die sich nicht dem Mathematikstudium widmen wollen, aus diesem Unter-

richt mit hinaus nehmen sollte. So bestehen denn wohl noch heute die Worte Lindemanns zu Recht (Rektoratsrede an der Universität München 1903): 'Wer heute das Gymnasium verläßt, hat nicht die geringste Ahnung davon, was Mathematik eigentlich ist, was sie leisten kann und was wir ihr verdanken.'

Seit 1900[1]) haben nun, wesentlich angeregt und unterstützt durch Felix Klein, Reformbestrebungen[2]) eingesetzt, gegen deren Absichten man um so weniger einzuwenden haben wird, je mehr man sich mit den von Felix Klein selbst gegebenen Auslegungen beschäftigt. Klein hat auch mehrfach das Ziel der mathematischen Bildung und den Zielpunkt des mathematischen Unterrichts zu bestimmen gesucht.[3])

Erste Definition (Ziel der mathematischen Bildung): Das mathematische Denken ist auf der Schule nach seiner vollen Selbständigkeit zu pflegen, inhaltlich aber dabei mit den sonstigen Aufgaben der Schule, d. h. mit den verschiedenen Bestandteilen der von der einzelnen Schulart anzustrebenden allgemeinen Bildung möglichst in lebendige Beziehung zu setzen.

Zweite Definition (Zielpunkt des mathematischen Unterrichts): Man hat als solchen früher zu ausschließlich diesen hingestellt: den Verstand zu schärfen. Eine Hauptsache ist doch auch, die Überzeugung entstehen zu lassen, daß richtiges Nachdenken auf Grund richtiger Prämissen die Außenwelt beherrschen läßt.

Oder, weniger allgemein und damit faßbarer und brauchbarer, in den Meraner Vorschlägen: Als abschließendes Ziel des mathematischen Unterrichts auf Oberprima erscheint schließlich ein Dreifaches: 1. ein wissenschaftlicher Überblick über die Gliederung des auf der Schule behandelten mathematischen Lehrstoffes; 2. eine gewisse Fertigkeit der mathematischen Auffassung und ihrer Verwertung für die Durchführung von Einzelaufgaben; 3. endlich und vor allem die Einsicht in die Bedeutung der Mathematik für die exakte Naturerkenntnis.

Solche Definitionen können bei der geforderten Kürze unmöglich alles das enthalten, was wünschenswert wäre. Es kommt ja auch viel weniger auf eine logische Erfassung und Erklärung des Begriffes 'Ziel des mathematischen Unterrichts' an als vielmehr darauf, zu sagen, welches im einzelnen die Forderungen

---

[1]) Die ersten Anregungen (zum Teil schon mit den 'modernsten' Vorschlägen: Bewegungsfreiheit usw.) gab wohl 1886 E. Mach in seinem Vortrag: Über den relativen Bildungswert der philologischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer an höheren Schulen. Populär-wissenschaftliche Vorlesungen. Leipzig (4. Aufl. 1910), S. 312.

[2]) Die Forderungen dieser Reformbestrebungen seien kurz zusammengefaßt: 1. Einschränkung der formalen Operationen der Algebra. — 2. Behandlung des Funktionsbegriffes. — 3. Einführung der Elemente der Differential- und Integralrechnung. — 4. Gemeinsame Behandlung der Planimetrie und Stereometrie. — 5. Vertiefung des Geometrieunterrichts in Prima nach der erkenntnistheoretischen Seite hin. — 6. Eingliederung des geometrischen Zeichnens in den Stereometrieunterricht. — 7. Stärkere Betonung der Anwendungen. — 8. Stärkere Betonung der geschichtlichen Entwicklung. — 9. Freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe.

[3]) Neue Beiträge zur Frage des mathematischen und physikalischen Unterrichts an den höheren Schulen. Gesammelt und herausgegeben von F. Klein und E. Riecke 1904. S. 13 f. und 35.

sind, die erfüllt werden müssen, um den Schüler etwas vom Geist und Wesen der Mathematik spüren zu lassen, ohne ihm dabei eine Menge Ballast mitzugeben, der höchstens für eine Fachausbildung Wert hat.

Solche Forderungen sind nun nach meiner Ansicht vor allem folgende:

Die philosophisch-erkenntnistheoretische Seite der Mathematik eingehend zu behandeln, dem Schüler Wert und Bedeutung der Mathematik etwa im Sinne der Poincaréschen Schriften darzulegen, ihn zu lehren, das Mathematische in den Dingen zu sehen, ihm die Gegensätze zwischen antiker und moderner Mathematik klarzumachen, die Beziehungen der Mathematik zur Kunst und zur Ästhetik aufzuzeigen, die Geschichte der Mathematik als eine wichtige Seite der Geschichte des menschlichen Denkens zu pflegen, ihn an Hand von Originalen in die Art einzuführen, wie große Mathematiker Gesetze fanden, und ihn an einfachen Beispielen empfinden lassen, wie großen Anteil die Phantasie und Intuition an der mathematischen Arbeit hat.

Als Unterschied gegen die Forderungen der Kleinschen Reformen möchte ich betonen, daß ich die Forderungen, die auf eine Vermehrung des Wissensstoffes gehen, so weit wie möglich zurückstellen möchte zugunsten solcher Ideen, die mir geeignet scheinen, die allgemein bildenden Elemente der Mathematik und ihre Beziehungen zur Gesamtkultur hervorzuheben.

Selbstverständlich sind diese Forderungen als Zielforderungen aufzufassen, die aber der gesamte Unterricht immer im Auge behalten muß, um so im Laufe der Jahre das Material zu solchen zusammenfassenden Betrachtungen unter den oben gegebenen Gesichtspunkten zu sammeln.

Was war nun der Erfolg der Kleinschen Reformbestrebungen?

Es gab wohl kaum einen Lehrer, der sie nicht auf seinen Unterricht einwirken ließ. Ganz besonders ist es der Gedanke der graphischen Darstellung, der wohl überall Fuß gefaßt hat. Aber da ja immer noch die alten Lehrpläne vorlagen und der Lehrer der nächsten Klasse das fordern mußte, was diese Lehrpläne verlangten, so kam es schließlich darauf hinaus, daß man entweder Neues hinzunahm und Altes nicht ausschied, oder daß man den Stoff in einer Art behandelt hatte, mit der der folgende Lehrer nichts anzufangen wußte, wenn er die neuen Ideen ablehnte. Auch die Einführung des Funktionsbegriffes, das andere Schlagwort der Reform, wurde wohl im allgemeinen, wo an den alten Lehrplänen festgehalten wurde, mehr zu einem gelegentlichen, vielleicht sogar öfteren Erwähnen dieses Begriffes; ein Aufbauen des Stoffes auf diesen Begriff war der Natur der Lehrpläne nach unmöglich. Eine der wichtigsten Forderungen ferner, die gemeinsame Behandlung von Planimetrie und Stereometrie (die sogenannte Fusion), war ja ohne eine völlige Umstürzung des Lehrplanes (Stereometrie jetzt in Unterprima!) gänzlich undurchführbar. Die Differential- und Integralrechnung endlich kann, wie es Holzmüller, Schwabe und andere befürchtet hatten, bei der Kürze der Zeit kaum etwas anderes als eine neue Rechnungsart darstellen, mit vielen nützlichen Anwendungen sicher, aber im Grunde doch einen neuen Mechanismus mehr.

Dazu kam vor allem noch eines. Die gesamte Kleinsche Reform hatte, wie Klein[1]) selbst sagt, die oberen vier Klassen im Auge. Und ähnlich spricht auch E. Götting[2]) von einem Beginn der Reformen in Untersekunda im Gymnasium. Ich bin nun der Ansicht, daß sich die Ideen, die die Reform fordert, in diesen Klassen durchführen lassen, allerdings nur bei geeigneter Ausscheidung unnötiger Stoffgebiete; aber es scheint mir, als würden diese neuen Reiser auf einen Baum aufgepfropft, der schon zu alt ist, um sie noch mit sich verwachsen zu lassen. Mindestens ebenso wichtig ist es, den Mathematikunterricht in den unteren und mittleren Klassen zu reformieren, dessen ganze Art auch heute noch der Natur des Kindes und des Knaben in der Pubertätszeit vollständig widerspricht. Der Erfolg dieses Hineinpressens in das starre Gerüst logischen Zwanges ist die Abneigung, ja der Widerwille so vieler Schüler gegen die Mathematik, das Erlöschen des Interesses und damit, als notwendige Folgeerscheinung, das, was man 'mangelnde Begabung für Mathematik' nennt.

Wir übermitteln, kurz gesagt, noch immer das Euklidische System, dieses wunderbare Gedankenwerk eines reifen Mannes und eminenten Logikers, diese Enzyklopädie des damaligen mathematischen Wissens — Kindern; ein Werk, das bestimmt war für die Studenten der Universität Alexandria, Männer, unter denen sich Archimedes und Apollonius befanden. Wir bringen an das Kind etwas Fertiges heran, dessen Wachstum sich in Wahrheit ganz, ganz anders vollzog, als wir es ihm vorführen. — Und doch ist es auch wieder nicht das Euklidische System. Ja, man kann fast behaupten: die Vorzüge des Euklidischen Systems hat unsere Darstellung der Mathematik eingebüßt; die Äußerlichkeiten aber, über die Euklid sich selbst hinwegsetzt wenn es ihm gut dünkt, haben wir in Deutschland in alter Treue konserviert. Nur ein paar Beispiele:

Euklid scheidet aus der ebenen Geometrie mit fast absoluter Strenge den Raum aus, damit auch alle Bewegung, alle Umklappung usw. Das tun wir heute nicht mehr; damit geben wir aber einen der größten Vorzüge der Euklidischen Darstellung, ja den größten Vorzug auf, die innere konsequente Strenge — pädagogisch, was die Einführung der Bewegung und Umklappung anbetrifft, natürlich mit Recht; dann ist aber die Beibehaltung der Euklidischen Darstellung leere Form. Folgerichtig erscheint nun bei Euklid die Raumgeometrie erst in den letzten Büchern (XI—XIII) — und bei uns, die wir den Raumbegriff nicht ferngehalten haben, ganz äußerlich wieder an Euklid angelehnt in Prima. Das zweite Buch aber, das arithmetische, das in echt griechisch-anschaulicher Art die Entwicklung der wichtigsten algebraischen Formeln in geometrischer Einkleidung gibt, das fehlt in unseren geometrischen Lehrbüchern und oft auch in unserem algebraischen Unterricht. — Die strenge Gliederung jeder Aufgabe in Analysis, Konstruktion, Beweis, Determination

[1]) Neue Beiträge, S. 4: 'Mein Ziel ist, überzeugend darzulegen, daß die hiermit gegebenen Gesichtspunkte, von Untersekunda beginnend, in richtiger methodischer Steigerung den ganzen mathematischen Lehrstoff entscheidend beeinflussen sollen . . .'

[2]) Bemerkungen zu dem Aufsatz: Über das Lehrziel im mathematischen Unterricht der höheren Realanstalten. Neue Beiträge, S. 61.

haben wir Euklid entlehnt, aber wir sind 'euklidischer als Euklid' (Simon), der diese Fesseln abstreift sobald es ihm passend erscheint. — Weiter ist mit der dogmatischen Lehrform naturgemäß die Anordnung verbunden: erst das System der Lehrsätze, dann die Anwendungen, die Aufgaben. Bei uns wird zwar das System der Lehrsätze wohl von jedem Lehrer nicht mehr dogmatisch vorgetragen, sondern im Zusammenhang heuristisch entwickelt (die eingeführten Lehrbücher geben allerdings dazu nicht den geringsten Hinweis); aber die Aufgaben folgen wie in einem dogmatischen Systeme hinterher, während sie doch eben bei der heuristischen Methode der Anlaß des Findens der Lehrsätze werden müßten. Überall also der Versuch und auch die Tatsache, daß Fesseln zerrissen sind, die den Lehrer im Lehrer unerträglich eingeschnürt hätten; aber immer wieder auch die Tatsache, daß dann der Mathematiker im Lehrer, offenbar unter dem Zwange dieses bewundernswert geschlossenen Systems, nicht die Kraft fand diese Fesseln auch abzustreifen: und so steht er denn da, ungefesselt und doch bewegungslos, als fühlte er die Fesseln noch.

Aber wir haben uns ja nicht einmal mit den Euklidischen sechs planimetrischen Büchern begnügt; wir haben noch eine Menge Stoff hinzugenommen. Man denke an die berühmten Obertertianeraufgaben mit $(a + b + c)$, $\beta - \gamma$, ϱ, vielleicht gar $h_a + h_b$ usw., an denen, wie wohl jeder Mathematiker zugeben wird, die meisten der Schüler scheitern und an denen — wir unvorbereitet gleichfalls oft scheitern. Aber glaubt denn noch jemand, der einmal diese Aufgaben trigonometrisch gelöst hat, daß die Beziehungen der Stücke, auf denen die Lösungen dieser Aufgaben beruhen, wirklich geometrisch gefunden sind? Beziehungen zwischen $(a+b+c)$, $(b+c-a)$, $\frac{\beta-\gamma}{2}$, r, ϱ usw. ergeben sich ja aus dem Sinussatz und der korrespondierenden Addition und Subtraktion in solcher Fülle, daß diese Rechnungen (oder Rechnerei?) immer neue 'geometrische' Wahrheiten entdecken lassen. Und ist es nicht charakteristisch, daß diese Aufgaben zuerst bei Regiomontanus auftreten, der 'der ebenen und sphärischen Trigonometrie eine Form erteilte, an welcher zwei Jahrhunderte bis zu Euler nichts zu ändern fanden?' (Günther.) So geben wir denn in der Obertertia in diesen Aufgaben den Schülern eine Menge Probleme, ohne die allgemeine Methode der Auflösung zu geben und geben zu können; dann aber in der Obersekunda oft die Methode der Lösung der Aufgaben, ohne jedoch immer Aufgabe und Lösung geometrisch zu deuten, d. h. also die allgemeine Methode ohne die zugehörigen Aufgaben.

Ich will damit nicht die Meinung ausgesprochen haben, daß man solche Dinge überhaupt nicht behandeln sollte; ich meine vielmehr, daß diese Aufgaben nicht in das Pensum der Obertertia gehören. Sie gehören auf eine höhere Stufe, und Aufgaben wie diese sind gerade dort vorzügliche Beispiele dafür, welch eminente schöpferische Kraft der modernen algebraischen Methode innewohnt, wie sie entdecken hilft, wo die geometrische Anschauung versagt. Ebensowenig bin ich etwa Gegner der systematischen Anordnung des Euklidischen Systems an sich; nur das möchte ich immer und immer wieder betonen: ein

System baut man nicht auf, wenn man noch gar keine Bausteine hat; eine systematische Zusammenfassung gehört nicht an den Anfang, sondern an den Schluß des Unterrichts, dann eben, wenn sich aus der Fülle des drängenden Stoffs heraus das Bedürfnis nach systematischer Zusammenfassung geltend macht.

Ja, wir haben aber doch den propädeutischen Anfangsunterricht[1]) in Quarta, der die nötigen Bausteine beschaffen soll! Wer diesen Unterricht mehrere Male gegeben hat, wird wohl zugeben, daß dieser Unterricht in Quarta nach unserem Lehrplan höchstens bis Pfingsten ausgedehnt werden kann.[2]) Das ist selbstverständlich viel zu wenig; aber der Stoff drängt derartig, daß kaum mehr Zeit bleibt. Denn am Ende des Jahres soll der Quartaner so weit sein, daß er die Kongruenzsätze auf leichte Beweise und Konstruktionen anwenden[3]) kann; ihm muß also kurz nach dem Anschauungsunterricht gezeigt werden, daß anschaulich klare Dinge bewiesen werden müssen, die Hauptschwierigkeit dieses Quartanerunterrichts (die Epikureer sagten: es sei ebenso unverständig, vom Selbstverständlichen Beweis zu fordern, als Unklares für selbstverständlich zu erachten!); ihm muß die dem Kinde so schwierige und fernliegende mathematische Zeichensprache eingeprägt werden, und dazu muß noch der übrige wichtige und daher nur ganz langsam durchzunehmende Stoff erledigt werden. Daher beschränkt sich der 'Anschauungsunterricht' im allgemeinen auf die Gewinnung der Begriffe Körper, Fläche, Linie, Punkt an Körpermodellen, um dann vom Punkt (!) ausgehend über eine, zwei, drei Gerade die 'Wissenschaft' systematisch aufzubauen. Der Erfolg ist dann der, daß sich schon nach dem ersten Jahre die Geister reinlich in die mathematisch Interessierten und die mathematisch Uninteressierten scheiden.

Diesen inneren Zwiespältigkeiten gegenüber, die aus der Unvereinbarkeit des vorgeschriebenen systematisch-dogmatischen Lehrgangs mit der pädagogisch notwendigen heuristischen Methode entstehen, sind zunächst zwei Forderungen hinzustellen, aus denen sich im wahren Sinne des Wortes 'Wachstum' ein organischer, dabei aber in weiten Grenzen individueller Aufbau der Mathematik entwickeln kann. Denn das ist doch wohl Hauptbedingung jedes Reformvorschlages, daß aus den allgemeinen Prinzipien die Einzelteile von selbst herauswachsen, daß jeder einzelne hinzutun und weiterentwickeln kann, daß möglichst wenig Bindung sich in der Stoffbehandlung und Stoffauswahl ergibt, wenn die großen Forderungen, die auf das Wesentliche der Sache gehen müssen, festgelegt sind.

Diese zwei Hauptforderungen sind nun:

---

[1]) Eine ausgezeichnete Darstellung der geschichtlichen Entwicklung dieses Anschauungsunterrichts in den letzten 100 Jahren gibt das vorzügliche Werk P. Treutleins: Der geometrische Anschauungsunterricht. Teubner 1911.

[2]) Berichte und Mitteilungen, veranlaßt durch die Internationale Mathematische Unterrichtskommission, VII. Lietzmann: 'Allerdings geht im allgemeinen dem eigentlichen Lehrgang ein propädeutischer Unterricht voraus. Aber er ist sehr kurz, er dauert, von wenigen Ausnahmen abgesehen, oft nur wenige Wochen, höchstens ein Jahr.'

[3]) § 34 der sächsischen L.- und P.-O. für Realgymnasien. Untertertia: Anwendung der Kongruenzsätze.

I. Die Mathematik ist auf Empirie zu gründen; d. h. die mathematischen Tatsachen sind durch eigne Arbeit der Schüler an Naturgegenständen, selbst hergestellten Modellen durch Wägungen, Messungen usw. zu gewinnen, wobei zunächst stets das Zweckbedürfnis geweckt werden muß und die praktische Nützlichkeit der zu gewinnenden Tatsachen zu betonen ist.

Doch soll dieses Erwerben der Einzeltatsachen nicht ohne jede innere Methode vor sich gehen, die Anordnung des Stoffes hat nach dem biogenetischen Grundgesetz im ganzen

II. in der Reihenfolge zu geschehen, die die historische Entwicklung ergibt, oder anders ausgedrückt: der jugendliche Mensch soll zur Entdeckung der mathematischen Wahrheiten denselben Weg gehen, den die Menschheit in ihrer Jugend gegangen ist.

Diese Forderungen bedürfen noch der Erklärung und der Ergänzung, da auch hier wieder in einen kurzen Satz nicht alles hineingepreßt werden kann, was zu sagen ist.

Die erste Forderung will den sogenannten Arbeitsunterricht auch in die Mathematik einführen, wie ihn die obligatorischen Schülerübungen in Physik z. B. in Bayern in diesen Unterricht einfügen.[1]) Es soll also experimentelle Mathematik getrieben werden (eben erscheint, sogar schon mit der Jahresbezeichnung 1912, bei B. G. Teubner eine mathematische Experimentiermappe; man sieht, diese Ideen liegen in der Luft), wie das in England schon seit längerer Zeit versucht worden ist. Als Arbeitsmaterial würde vor allem Papier, Pappe, auch Plastilina in Frage kommen. Ein kleiner Gerätekasten wäre erwünscht, aber nicht unbedingt nötig. Wagen, Gewichtsätze, Naturgegenstände mit ausgeprägt mathematischen Formen, wie Kristalle, hätte natürlich die Schule zu beschaffen; doch sind diese Dinge ja schon in anderen Fächern im Gebrauch. — Besonderes Gewicht ist auf die schon im Kinde vorhandenen inneren Anschauungen[2]) zu legen, die so weit wie möglich benutzt werden müssen, ohne sie vorher in ihre Elemente zu zerpflücken. Denn das logisch Einfache ist absolut nicht das psychologische Einfache!

Die Herstellung von Modellen, von Mosaiks (Ebenenfüllungen, vielleicht auch Raumfüllungen) führt, da es sonst nicht 'stimmt', zum Zwang genauen Konstruierens. Vergleichungen von Flächengrößen durch Abschneiden und Ankleben, Zusammensetzungen unter beständiger Anregung der räumlichen Phantasie führen zum Mosaikspiel (Pythagoras), zum Ornament und damit zu einer der wichtigsten Wurzeln mathematischer Entdeckungen, die schon den Naturvölkern bekannt sind. Damit findet auch das 'geometrische Ornament', das aus unserem heutigen Zeichenunterricht so gut wie verbannt ist, hier seinen ihm zukommenden Platz; denn die Pflege genauen Zeichnens muß die Mathematik übernehmen.

---

[1]) Räumlichkeiten, die dafür vorzüglich geeignet wären, würden die heutigen Zeichensäle sein mit ihren meist geraden Tischen.

[2]) *Mais il faudrait leur montrer, qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils croient comprendre, les amener à se rendre compte de la grossièrté de leur concept primitif, à désirer d'eux mêmes qu'on l'épure et le dégrossisse* (Poincaré).

Das führt nun schon zu der zweiten Forderung hinüber. Die so entstehende 'Mathematik' ist natürlich eine sogenannte 'Approximationsmathematik' im Gegensatz zu der 'Präzisionsmathematik', die selbstverständlich das Ziel des Unterrichts bleiben soll. Aber diese Approximationsmathematik ist nicht etwa etwas Verächtliches, Banausisches; sie findet sich bei allen schöpferischen Mathematikern von dem Rechenbuch des Ahmes (Papyrus Rhind, 2000 v. Chr.) über Archimedes (Näherungsverfahren zur Wurzelbestimmung) zu Fermat hinauf, bei allen denen, die die Mathematik vorwärtsgeschoben haben, was man bei aller Achtung vor den Logikern von Euklid bis Hilbert von diesen Präzisionsmathematikern nicht sagen kann. Ja, solche Approximationsmathematik, die auf dieser Stufe zur Bestimmung von Zahlwerten sich wesentlich graphischer Methoden wird bedienen müssen, enthält die wichtigsten praktischen Probleme, die sich auch bei der wirklichen Erarbeitung der Dinge dem Schüler aufdrängen werden: so die Frage nach dem Genauigkeitsgrade der Bestimmung, das Suchen nach einem besseren Näherungsverfahren, als das benutzte war usw.

Selbstverständlich soll auch der Ausdruck 'historische Entwicklung' nicht etwa bedeuten, daß in der Anordnung des Stoffes wirklich der chronologischen Aufeinanderfolge nachzugehen sei, sondern vielmehr, daß man auf einer breiten Basis von Einzelerfahrungen, die nach und nach zu einer so großen Menge Material anschwellen, daß man zu einer Zusammenfassung gedrängt wird, auf Grund der gestellten Aufgaben selbst und der Kritik an den gefundenen Lösungen zu immer höherer Präzision gelangt, wie es in der Geschichte etwa die Reihe: Ägypter — Thales — Pythagoras — Platon — Euklid zeigt; daß dann einer solchen scheinbar abschließenden Zusammenfassung, die die noch offenen Stellen des Systems bloß deutlicher zeigt, eine neuerliche Ausbreitung und Entfaltung folgen muß usw. — das soll natürlich nicht etwa bloß mitgeteilt werden, sondern gerade diese Entwicklung soll und muß der Schüler in sich beim Unterricht, der sich ja genau so aufbauen soll, erlebt haben. Ferner gehört dazu, daß man sich z. B. aus der geschichtlichen Entwicklung des einen oder des anderen Volkes Rats hole über die Stufenfolge der Spezialfälle (unbedingt z. B. beim Satz des Pythagoras, der heute noch in China als Mosaikspiel benutzt wird), die schließlich zu einem allgemeinen Lehrsatz führten, daß man aus der Geschichte die notwendige Entdeckung mathematischer Wahrheiten aus Handwerkerkreisen heraus nachweise (Bauhütten — Dürer), daß man ferner bei wirklicher Mitteilung ganzer historischer Abschnitte (dazu gehörte ein mathematisches L e s e b u c h, zum Teil mit Proben in der Originalsprache[1])) auf die

---

[1]) Diese Proben ließen sich recht wohl auch im sprachlichen Unterricht behandeln. Vgl. dazu Max C. P. Schmidt, Realistische Stoffe im humanistischen Unterricht (1900), wo S. 48 über Eukleides gesagt wird: 'Man dürfte kaum eine Wendung oder ein Wort treffen, wie sie nicht die beste klassische Prosa auch gebrauchen würde.' Von demselben erschien zugleich: Realistische Chrestomathie aus der Literatur des klassischen Altertums. 3 Bde. Leipzig 1900. 1901. Der erste Band enthält mathematische Texte, meist aus Euklid, der zweite astronomische und einige geographische; auch manche Stücke des dritten, der Mechanik und Technik gewidmeten Bandes haben mathematischen Charakter.

wunderbare Anschaulichkeit hinweist, die den Anfängen der Mathematik innewohnt (hieroglyphische Zahlzeichen der Ägypter, Zeichen für Addition und Subtraktion [vorwärts und rückwärts schreitende Beine], Quadratwurzelausziehung nach der Methode der Hypatia, Auflösung der quadratischen Gleichung bei den Arabern usw.).

Auch hier wachsen aus der Beschäftigung mit dieser Idee ganz organisch immer neue Anregungen empor, wie aus der ersten Idee heraus der Lehrer selbst vom Schüler (das Ideal des Unterrichts!) eine Fülle von Anregungen empfangen wird, und sei es aus mathematischen — Streichhölzerproblemen, Mosaikspielen und mathematischen Witzen. (Verwendung mathematischer Rätsel und Spiele im Unterricht der mittelalterlichen Klosterschulen, Volksfeste in Indien, an denen man Aufgaben stellte, mystische Zahlenträumereien usw.)

Schließlich wird eine saubere Trennung der drei Disziplinen Planimetrie, Stereometrie und Algebra in diesem Unterricht unmöglich sein. Die Summation der arithmetischen Reihe $(1 + 2 + 3 + \ldots)$, die Beschäftigung mit Quadrat- und Kubikzahlen, kurz überhaupt die 'Reihentheorie' wird beim Finden von Gesetzen und Zusammenhängen oft in Frage kommen und muß an den Stellen behandelt werden, wo es das Zweckbedürfnis erfordert — ebenfalls ein ganz allgemeiner Grundsatz dieses Unterrichts. Die Multiplikation der algebraischen Zahlen wird durch die Flächenvergleichung notwendig, und die Resultate werden ganz anschaulich gewonnen. Stets muß aber auf das Wesen der algebraischen Formel hingewiesen werden: stenographische Abkürzung eines langen Satzes oder Gedankens; nie darf sie zum Übungsmittel schlechthin, ohne untergelegten Sinn, werden (wie es z. B. die sächsische L.- und P.-O. verlangt). Das führt zur mechanischen Formalisierung, zum Nichtdenken, und vor allem zum Nichtanwendenkönnen. Die (notwendige) Übung läßt sich auch an sinngemäßen Aufgaben erreichen; werden diese nicht 'schwer' genug, so schadet das nichts. Es ist nur ein Zeichen dafür, daß man schwierigere algebraische Umformungen in Wirklichkeit fast nie braucht. Die Algebra muß vor allem ihre methodische Kraft zeigen, ihre Überlegenheit, eben als Methode, über das Denken mit Einfällen, wenn man so sagen darf, wo jede neue Aufgabe einen neuen Einfall erfordert. Sie ist also praktisch; bildend ist sie nicht. (Beispiele: Eingekleidete Aufgaben, Algebraische Analysis. Hierbei ist der Vergleich mit der Übersetzung aus einer Sprache in die andere weitgehend auszunutzen: Übersetzung aus dem 'Algebraischen' ins 'Geometrische'; Herstellung eines Lexikons, in dem sich 'Bild' [Geometrie] und 'Text' [Algebra] gegenüberstehen; doch findet man im Lexikon nur die 'Stammformen'. Die abgeleiteten Formen sind auf diese zurückzuführen usw.)

Solche Versuche nun, den Arbeitsunterricht in die Behandlung der Mathematik einzuführen, sind nicht neu. Schon 1904 hat Holzmüller in seiner vorbereitenden Einführung in die Raumlehre diesen Gedanken[1]) vertreten, in-

[1]) Holzmüller, Vorwort S. VI: 'Warum soll dieser (Handfertigkeits)trieb nicht in den Dienst des Unterrichts gestellt werden?' S. VII: 'Erst methodische Auswahl, dann System. Erst Pestalozzi, dann Euklid!'

dem er sich dabei wesentlich auf die Herstellung von Modellen[1]) bezieht. Auch die österreichischen Reformvorschläge[2]) fordern die Verwendung der Handfertigkeit. Viel wertvolles Material und zwar wesentlich nur unter Benutzung des Papierfaltens gibt G. C. Young und W. H. Young, Der kleine Geometer. Auch die zahlreich erschienenen Bücher über Arbeitsunterricht an der Volksschule geben oft vorzügliche Anregungen; ich nenne nur: Pralle, Material und Materialgestaltung im Arbeitsunterricht. Wichtig ist ferner: Treutlein, 'Abhandlungen zur Sammlung mathematischer Modelle' und 'Der geometrische Anschauungsunterricht' (1911). Schließlich fordert einen direkten Arbeitsunterricht G. Noodt in seinem Leitfaden zur mathematischen Experimentiermappe, in dem sich gleichfalls viel Benutzbares findet.

Was endlich den Aufbau der Mathematik auf der Geschichte der Mathematik angeht, so hat dies zuerst Paul la Cour[3]) in seiner 'Historischen Mathematik' versucht. Leider ist dieses Werk dänisch geschrieben und war mir deshalb vor der Hand noch nicht zugänglich. Nach seinen eigenen Aussprüchen und dem Urteile anderer (Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik) hat er damit auf den dänischen 'Bauernuniversitäten' vorzügliche Erfolge erzielt, nachdem er mit der üblichen Behandlung der Mathematik gescheitert war.

Man wird nun vor allem verlangen, daß ein ausgeführter Lehrplan nach diesen Methoden vorgelegt werde. Das ist selbstverständlich möglich; aber eine solche Übersicht kann natürlich gerade bei diesem Unterricht, über den ich zunächst noch keine praktische Lehrerfahrung besitze, nicht bindend sein. Denn gerade auf die Wechselwirkung von Lehrer und Schüler wird es hier ankommen. Schüler aus Handwerkerkreisen[4]) und aus Berufen des praktischen Lebens werden dem Lehrer Anregungen geben, die er auf jeden Fall zu verwerten versuchen müßte. Es werden auch, wie immer, im Unterricht selbst dem Lehrer die methodisch besten Gedanken über Stoffbehandlung und Stoffauswahl kommen. So kann denn der hier mitgeteilte Entwurf eines Lehrganges eigentlich nur eine rein persönliche Anschauung, wie es etwa gemacht werden könnte, darstellen.

Vor allem wäre, so weit wie möglich, der Stoff in eine Anzahl Themen aufzulösen; d. h. das Problem steht an der Spitze, die nötigen Mittel zur Lösung (die Lehrsätze) werden gesucht: Wie mache ich mir einen genauen rechten Winkel? (Papierfalten, Knotenschnur der Ägypter, Satz des Thales usw.). Wie sehe ich, ob etwas senkrecht steht? Der kürzeste Weg. (Scherlsches

---

[1]) Siehe auch Mach, Populär-wissenschaftliche Vorlesungen, S. 370 f. (oben zitierter Vortrag von 1886).

[2]) Vorschlag eines Lehrplanes der Mathematik für österreichische Gymnasien und Realgymnasien. 1906. Unterstufe: Vorschule der Raumlehre in durchgängiger Verbindung planimetrischer und einfachster stereometrischer Anschauungen und Handfertigkeiten.

[3]) Vgl. W. Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Artikel 'Mathematik', S. 722.

[4]) Felix Klein spricht in dem oben zitierten VII. Bericht der J. M. U. K. von Bestrebungen von Herrn Andrade, der von seinen Unterrichtserfahrungen an Uhrmacherschulen ausgeht. Die Geometrie ist bei ihm eine experimentelle Wissenschaft.

Schnellbahnsystem für eine Großstadt. Stadtplan von Mannheim und Karlsruhe.) Wie bestimmt man das Gefälle einer Straße, einer Eisenbahn? (Kanalwage, Subtraktion von Strecken.)

Werden Aufgaben gestellt, die über das Können der Klasse hinausgehen, so werden sie in ein Buch eingetragen, das eine Sammlung ungelöster Probleme bildet. Diese Probleme werden in der oder den nächsten Klassen immer wieder als Anregung zum Vorwärtsschreiten benutzt. Solche Probleme entstehen sehr bald: Fünfeckskonstruktion, Dreiteilung des Winkels, Kreisberechnung — Probleme, an denen ja, wie die Geschichte wiederum zeigt, die griechische Mathematik groß wurde.

Aus diesen Gedanken heraus würde sich dann vielleicht folgender Lehrplan ergeben.[1])

Quarta:

Zielbestimmung: Bekanntwerden durch eigenes Erarbeiten mit dem Reichtum der geometrischen Körper und Figuren unter besonderer Anregung der schöpferischen Phantasie. Erweckung des Sinnes für Problemstellung.

Erste Reihe. Ornamente[2]) (Spiegelung = Symmetrie; Klecksographien; Durchpausen = Kongruenz) — regelmäßige Figuren (Dreieck, Sechseck) — die dazu gehörigen Körper aus Stäbchen mit Plastilina verbunden (Versagen beim Sechseck) — Ebenenfüllungen (Zusammenhang mit der Flächenmessung! Wir könnten das regelmäßige Dreieck, Viereck oder Seckseck als Maßeinheit benutzen. Warum gerade das Quadrat? Hinweis auf die Raumfüllung!) — Kreis (Inhalt und Umfang durch Wägungen und Messungen, Abzählen auf gewöhnlichem karrierten Papier, auf Koordinatenpapier, Genauigkeitsgrad) — Mechanische Erzeugung anderer Kurven (Ellipse, Zykloide [Kreis!] usw.) — Kugel (Aufbau aus Kreisschnitten [Cavalieri], Entstehung durch Rotation [gedrehte Gummifäden, Schwungmaschine]. Heranziehung der vorhandenen geographischen Kenntnisse von der Kugel).

Zweite Reihe. Der rechte Winkel (Problem!) — Quadrat (Schachbrett = Quadratzahlen; Algebra!) — Magische Quadrate (Algebra!) — Rechteck (Flächenmessung) — Würfel — Quader (Raummessung) — Zylinder (Litermaß) — Kegel (Trichter) — Vielflache (auch Sternkörper, Entstehung neuer Körper durch Entecken und Entkanten (Dualismus!). Dieselbe Möglichkeit bei ebenen Figuren (Sternfiguren). (Siehe Brückner, Vielecke und Vielflache, 1900.) — Eulerscher Satz.

(In zwei Stunden, wenn möglich hintereinanderliegend, während in den anderen Stunden der erste Lehrgang fortgeht): nach Herstellung des rechten Winkels Messungen im Freien, die sich nur mit Hilfe des rechten Winkels erledigen lassen (s. Geschichte der Mathematik: Ägypter — Sextus Iulius Africanus — Kriegsgeometrie der Römer) — Winkeltrommel (zur Justierung Satz vom gleichschenkligen Dreieck. Siehe Göschen, Vermessungskunde 1910) — Aufzeichnen der Resultate, also Verkleinerung — Ähnlichkeit (Photographie) —

[1]) Die Erfahrungen, auf denen die hier mitgeteilten Vorschläge beruhen, sind an einem Gymnasium gemacht, in dessen oberen Klassen durch Gabelung eine besondere mathematische Abteilung besteht. [2]) Owen Jones, The grammar of ornament. London 1865.

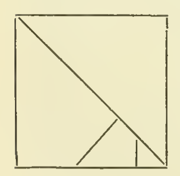
Vergrößerung (Anwendung bei genauerer Bestimmung von Flächenstücken auf Koordinatenpapier) — Anschauliche Vorstellungen über Oberflächen und Inhalte ähnlicher Körper und Figuren, gewonnen aus der Menge des verbrauchten Materials (Plastilina [Raum] — Papier [Fläche] — Stäbe [Umfang]).

Dritte Reihe. Der Winkel im allgemeinen (Uhr, Steigungen von schiefen Ebenen, Abhängen; Schätzungen von Winkeln [Sternhöhen]) — Transporteur (mechanische Dreiteilung: Nikomachus und Archimedes) — Höhenmeßinstrumente (Quadrant, Triquetrum, Jakobsstab) — Itineraraufnahmen (Theodolitenmodell) — Entfernungen und Höhen aus ähnlichen Dreiecken; Thales (Schatten) — Euklid (Optik) — Regeln über das Visieren mit dem Daumen zur Entfernungschätzung.

Untertertia:

Zielbestimmung: Erfassung der Gesetzmäßigkeiten, die in dem in der vorigen Klasse gesammelten Einzelmaterial liegen, und deren Zusammenfassung in die stenographische Zeichensprache der Mathematik (Algebra). Erziehung zur Kritik an der Richtigkeit der Anschauung und zum Bedürfnis des Beweises.

Aufsuchung der allgemeinen Probleme, die in den behandelten Spezialfällen liegen. Gesetzmäßigkeiten und deren algebraischer Ausdruck. Satz des Pythagoras — Winkelsumme im Vieleck (arithmetische Reihe) — Diagonalenanzahl (arithmetische Reihe) — Primzahlproblem (Versagen der gefundenen Gesetze). Graphische Darstellung solcher Abhängigkeiten an Stelle von Tabellen. Nützlichkeit zur raschen Bestimmung von Zwischenwerten (Interpolation und Extrapolation). Praktische Anwendungen und empirische Kurven[1]), Kurven mit wahrnehmbarer Tendenz des Fallens und Steigens, Kurven mit genau angebbarem regulären Gang. — Gleichungen ersten Grades (Leistungsaufgaben). Im Anschluß daran notwendige Einführung der negativen Zahlen und Behandlung ihrer Additions-, Subtraktions-, Multiplikations- und Divisionsgesetze (aus der Fortsetzung der geraden Linie über den Nullpunkt abgeleitet). — Veränderlichkeit der geometrischen Gebilde und die dabei zu beachtenden Gesetzmäßigkeiten. — Erweckung des Zweifels an der Richtigkeit anschaulicher Vorstellungen. Optische Täuschungsfiguren (Wundt und Lipps), Trugschlüsse (viel



Material in mathematischen Spielbüchern) — Umkehrung von Sätzen — Zwang zum Beweis und zu strenger Begründung — Unmöglichkeit, mit ganzen Zahlen und Brüchen bei der Bestimmung von Streckenlängen auszukommen (Satz des Pythagoras) — das Inkommensurable (anschaulich, Platons (?) Figur) — Quadratwurzelausziehung auf geometrischem Wege (Quadrat! Methode der Hypatia) — ebenso Kubikwurzelausziehung (Würfel!) — auch hierzu praktische Aufgaben: Körperliche Veranschaulichungen in Würfelform.

Obertertia:

Zielbestimmung: Systematische Zusammenfassung des Gelernten, sowohl n Geometrie wie in Algebra, mit Ausblicken auf noch nicht gelöste Pro-

[1]) Poincaré: *n'expriment pas la loi d'un phénomène, elles racontent son histoire.*

bleme und Erledigung verschiedener in den anderen Klassen zurückgestellter Probleme.

Systematischer Aufbau der Geometrie, inhaltlich im wesentlichen nach den sechs ersten Büchern Euklids (zweites Buch weglassen) und den stereometrischen Büchern. Hineinbringen des dualistischen Prinzips (auf jeden Fall in der Kreislehre). Betonung der Lücke im System, die zum Ausbau der Trigonometrie führt. Hinweise auf eine reine Zirkelgeometrie (*Geometria del compasso*), auf die Linealgeometrie und eine völlig freie Geometrie (Geschichtliche Begründung: Platon). — Vermeidung jeder gekünstelten Aufgabe. Praktische Anwendungen. Storchschnabel, goldner Zirkel (Proportionen am Menschen: Dürer, Leonardo da Vinci). Beweise in Worten als vernünftige Überlegungen, schriftlich in Form kleiner Aufsätze (Übungen im Gedankenausdruck).

In der Algebra gleichfalls systematischer Aufbau auf Grund des Permanenzgesetzes bis zur Irrationalzahl. Quadratische Gleichungen (Arabische Methode; ihre Nachteile).

Zusammenfassung beider Systeme in der algebraischen Analysis. Aufgaben aus der Gotik (Wesen des romanischen und gotischen Baustiles aus statisch-mathematischen Gesetzen erklärt), Maßwerk (Satz des Apollonius in den der Kunst angehörigen Spezialfällen), Aufgabengruppen (Leonardo da Pisa oder andere).

Untersekunda:

Einmünden in die Forderungen der modernen Reformer (Klein). Kreisberechnung, π. Transzendente und algebraische Zahlen. Bedeutung der Näherungsmethode des Archimedes. Weitgehende Verschmelzung von Algebra und Geometrie. Vertiefung des Funktionsbegriffs. Logarithmen; Ziel: Verschaffung einer Tabelle. Rechenmaschinen, Graphisches Rechnen. Rechenstab. Einführung in die Trigonometrie. Praktische Messungen. Ziel: Verschaffung einer trigonometrischen Tabelle (Funktionsbegriff).

Obersekunda:

Trigonometrie 1. als praktische Wissenschaft (Landesvermessung, viel Sachliches!), 2. als allgemeine Methode zur Lösung planimetrischer Aufgaben und zur Entdeckung komplizierterer geometrischer Beziehungen. Komplexe Zahlen. Verfolgung jeder algebraischen Umformung im geometrischen Bilde in der komplexen Zahlenebene. Bedeutung der komplexen Zahlen für die Lösung reeller Probleme (Kreisteilung, Siebzehneck) und die Möglichkeit, allgemeine Sätze durch sie ungemein einfach auszusprechen (Moivrescher Satz, $\cos n\varphi$, $\sin n\varphi$ usw.), Theorie und Diskussion der quadratischen Gleichung. Graphische Methoden zur Lösung höherer Gleichungen und Gleichungssysteme. Entsprechen von Gleichung und Kurve. Analytische Geometrie.

Unterprima:

Stereometrie und Projektionslehre miteinander verbunden, mit Ausblicken auf die nichteuklidischen Geometrien und damit zusammenhängende erkenntnis-

theoretische Fragen (Kant). Kugelgeometrie als die ebene Geometrie gekrümmter Räume. Mathematische Geographie.

Reihen höherer Ordnung. Konvergenz und Divergenz (Bernoulli, Grandi) und Anwendungen auf Inhaltsbestimmungen (Vorbereitung der Integralrechnung). Versicherungsmathematik (Graphische Darstellungen). Kombinatorik im Leibnizschen Sinne als 'die' Wissenschaft (Scientia universalis). Rolle der Kombinatorik in den modernen Vererbungstheorien (Mendelismus). Eventuell Integral- (zuerst!) und Differentialrechnung.

Oberprima:

Wie in den Meraner Vorschlägen. Nur sind die Zusammenfassungen mehr in Beziehung zur Gesamtkultur und der Kulturgeschichte zu behandeln. Themen wie: Philosophie und Mathematik (Platon, Descartes, Leibniz, Kant), Künstler und Mathematiker (Leonardo da Vinci, Dürer); Antike und moderne Mathematik; Mathematik und Intuition (Kepler); Mathematik und Aberglaube; Mathematik und Phantasie.

In den Händen der Schüler müßte sich eine gute Aufgabensammlung befinden (etwa wie Schülke), kein Lehrbuch, sondern ein Tafelwerk mit mehrfarbigen, auch aufklappbaren Figuren, so anschaulich als möglich, mit allen Mitteln moderner Druckkunst hergestellt, nach dem indischen Prinzip: Sehet!

BEOBACHTUNGEN UND BETRACHTUNGEN ÜBER DAS SCHULWESEN DER VEREINIGTEN STAATEN VON NORD-AMERIKA

Von Friedrich Meese

I

Die mannigfachen Anregungen, die ich vor 16 Jahren durch das Studium des englischen höheren Schulwesens während eines dreimonatigen Aufenthaltes in England erhielt, erweckten in mir seit langem den Wunsch, das Schulwesen der Vereinigten Staaten aus eigener Anschauung kennen zu lernen, in der Erwartung, daß die Bekanntschaft mit dem Bildungswesen und der Kultur eines so mächtig vorwärts strebenden Volkes mir als Mensch und Lehrer in meinem Berufe nur von Nutzen sein könne. Dieser Wunsch wurde noch verstärkt durch die bedauerliche Tatsache, daß in Deutschland zwischen den höheren Schulen und dem Publikum vielfach zurzeit ein unerfreuliches Verhältnis herrscht, das, nach vielen Presseäußerungen zu urteilen, nicht selten in Feindschaft übergegangen ist, trotz der unleugbaren Fortschritte, die seit etwa 20 Jahren in den höheren Schulen auf fast allen Gebieten des Unterrichts gemacht sind, und trotz der großen Hingabe und mühevollen Arbeit, mit welcher sich die Lehrerschaft ihrer Aufgabe widmet. In den Vereinigten Staaten dagegen herrscht zwischen Publikum und Schule, von der Volksschule angefangen bis zur Universität, ein freundliches Einvernehmen, ja Liebe und Anhänglichkeit, die sich durch die vielen und großen finanziellen Zuwendungen an die Schulen seitens früherer Schüler und anderer reicher Leute deutlich bekunden. Es scheint mir der Mühe wert, den Gründen für diese Erscheinung nachzugehen. Ferner hörte ich oft von gebildeten Männern, die im modernen Leben stehen und in führenden Stellungen tätig sind, die Ansicht äußern, unsere Schulen führten eine Menge unnützen Ballastes mit, der die Schüler überbürde und ihnen keine Zeit lasse zur sicheren Aneignung der notwendigen Kenntnisse für die Anforderungen des praktischen Lebens. Das sei in Amerika anders. Dort lerne der Junge für das Leben, nicht für die Schule, und daher erklärten sich auch die Erfolge der Amerikaner. Ferner wurde als Vorzug betont, man habe drüben einen einheitlichen Lehrerstand und nicht die scharfe Trennung zwischen Volks- und höherer Schule wie bei uns.

Dem preußischen Kultusministerium und dem Kuratorium der höheren Schulen der Stadt Essen fühle ich mich zu aufrichtigem Danke verpflichtet, daß sie mir durch Gewährung eines viermonatigen Urlaubes und einer finanziellen Unterstützung ermöglichten, das Schulwesen der Vereinigten Staaten aus eigener Anschauung kennen zu lernen. Besonders vorteilhaft war es, daß mir die Genehmigung des Urlaubes schon im Frühjahr bekanntgegeben wurde. Daher

konnte ich den Sommer und die Herbstferien zur Vorbereitung benutzen, wodurch es mir möglich wurde, mich in den Schulverhältnissen dieses großen Landes schneller zurechtzufinden. Außerdem bin ich der Kgl. Regierung zu Düsseldorf großen Dank schuldig, daß sie mir erlaubte, vor meiner Abreise dem Unterricht in verschiedenen Volksschulen und in der Mittelschule der Stadt Essen, sowie in der Augusta-Schule in Dortmund, wo Versuche mit dem sogenannten Werkunterricht im Gange sind, beizuwohnen. Außerdem war es mir des Vergleiches wegen von großem Werte, durch das gütige Entgegenkommen der betreffenden Direktoren den naturwissenschaftlichen, besonders den biologischen Unterricht in drei Hamburger Schulen (Oberrealschulen) besuchen zu können. Weil im folgenden mehrfach von der Mädchenerziehung der Vereinigten Staaten die Rede sein muß, erlaube ich mir, zu bemerken, daß mit dem von mir geleiteten Gymnasium und Realgymnasium seit sechs Jahren realgymnasiale Kurse für Mädchen verbunden sind, an denen einige Erfahrungen zu sammeln mir vergönnt war. Zum Nutzen derjenigen Kollegen, welche Studien halber die Vereinigten Staaten besuchen wollen — ich möchte wünschen, daß es recht vielen beschieden sein möge —, gebe ich hier aus der reichen Literatur diejenigen Werke an, deren Studium mir für meinen Zweck von besonderem Werte geworden ist. Es sind das in erster Linie die 'Reports of the Commissioner of Education' in Washington, jährlich zwei Bände. Der 'Commissioner of Education' ist gewissermaßen der höchste Erziehungsbeamte der Vereinigten Staaten und untersteht dem Ministerium des Inneren. Zurzeit ist es Mr. Claxton. Jedoch muß man sich hüten, ihn etwa mit dem Kultusminister eines kontinentalen Staates zu vergleichen; er hat keine amtlichen Befugnisse über die amerikanischen Schulen, übt aber nichtsdestoweniger großen Einfluß aus, denn seine Reports, die das Erziehungswesen nicht nur der Vereinigten Staaten, sondern der ganzen Welt sorgsam verfolgen, werden jährlich über das ganze Land gesandt und streuen fruchtbaren Samen aus. Ferner ist zu rühmen 'Adolescence' von Stanley Hall, dem bekannten experimentellen Psychologen der Vereinigten Staaten, der einen großen Einfluß auf die amerikanischen Lehrer ausgeübt hat und noch ausübt: 2 Bände, New York, Appleton & Co., 1904. Leider ist dieses Werk, soviel ich weiß, noch nicht ins Deutsche übersetzt worden, doch sind einzelne Essays des Verfassers in deutscher Übersetzung von Dr. Stimpfl 1902 veröffentlicht worden. Dann: James Bryce, 'The American Commonwealth', 2 Bände, 3. Auflage, London, Macmillan & Co. Als Supplement sind dazu geschrieben die: 'Outlines of Civics for use in High-Schools and Colleges' von F. H. Clark, in demselben Verlage, als Grundlage für den Unterricht in der Bürgerkunde. Hugo Münsterberg, Professor an der Harvard-University, 'Die Amerikaner', Berlin, Mittler & Sohn. Polenz, 'Das Land der Zukunft' und das kleine, aber ganz vortreffliche Büchlein von Dr. Kuypers 'Schule und Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten', B. G. Teubner.

Es ist im Vergleich zu andern Ländern sehr leicht in den Vereinigten Staaten Zugang zu den Schulen zu bekommen. Die Amerikaner huldigen dem Grundsatz der offenen Tür, und einige wenige Empfehlungen genügen, um im

ganzen Lande freundlich aufgenommen zu werden; man wird eben von einer Stelle an die andere weiterempfohlen. Als sehr wirksam erwies sich eine durch die deutsche Gesandtschaft in Washington besorgte Empfehlung des Commissioners of Education und eine Empfehlung des Amerika-Instituts in Berlin. Empfehlungen, die auf persönlicher Bekanntschaft des Empfehlenden mit dem Adressaten beruhen, sind die wirksamsten, und man tut gut daran, sich solche außer den amtlichen Schreiben zu verschaffen. Die amerikanische Gastfreundschaft ist außerordentlich groß. Mit ganz wenigen Ausnahmen habe ich überall freundliche, ja herzliche Aufnahme gefunden und nicht nur Zutritt zu den Schulgebäuden und Einrichtungen, sowie jede gewünschte Auskunft erhalten, sondern, was mir das Wichtigste war, ich konnte dem Unterricht in allen Schularten, von dem Kindergarten angefangen bis zur Universität einschließlich, nach eigener Wahl und ohne jede Verzögerung beiwohnen. Häufig zeigt einem der Direktor gleich nach der ersten Begrüßung den Stundenplan und stellt es dem Gaste frei, welchem Unterricht er beizuwohnen wünscht. Ebenso freundlich nehmen Lehrer und Lehrerin den plötzlich erscheinenden Fremden auf und vergessen nie, beim Ende der Stunde zu bemerken, wie angenehm ihnen der Besuch gewesen sei; von irgendwelcher Aufregung durch das Hospitium oder von Appretierungen des Unterrichtes für den Gast war, ganz wenige Fälle ausgenommen, nichts zu bemerken.

Da die östlichen Städte der Vereinigten Staaten, insbesondere New York, schon mehrfach von deutschen Schulmännern besucht worden sind, und Kenner des Landes mir versicherten, daß das Charakteristische des amerikanischen Schulwesens ebensosehr in der Mitte und im Westen des Landes zum Ausdruck komme, habe ich meine Studien in Chicago begonnen und versucht, in dreiwöchigem, täglichem Hospitium zunächst einen Überblick und eine feste Grundlage zu erhalten. Dann besuchte ich in dem Staate Colorado die Städte Denver und Colorado Springs, in Kalifornien die Staatsuniversität in Berkeley bei St. Francisco, ferner die Stanford University und die Stadt Los Angeles, zuletzt Washington, Baltimore, Philadelphia, Boston und New York mit den bekannteren Universitäten und Colleges dieser Orte selbst oder der Umgebung, und zum Schluß in England auf der Heimreise die Bedales School bei Petersfield und das Rugby-College. Von größtem Werte war für mich, außer dem Unterrichtsbesuch und dem Studium der Lehrpläne sowie der meist ausführlichen Programme der einzelnen Anstalten, die persönliche Aussprache mit den Fachleuten.

Im folgenden will ich versuchen, meine Beobachtungen, und die sich durch den Vergleich mit unsern Verhältnissen dabei aufdrängenden Betrachtungen in ausführlicher Darstellung niederzulegen. Zuvor aber ist es nötig, eine kurze Übersicht über die Organisation der amerikanischen Schulen und ihrer von den unsrigen abweichenden Benennungen zu geben.

Das Schulwesen der Union ist nicht Reichssache, sondern wird von den 46 einzelnen Staaten selbständig verwaltet. Es ist zu bedenken, daß Europa ohne Rußland nur etwa $^4/_7$ des in Betracht kommenden Gebietes beträgt. Wir sahen schon, daß der Commissioner of Education in Washington keine amtlichen

Machtbefugnisse besitzt, sondern sich auf Anregungen beschränken muß. Innerhalb der einzelnen Staaten haben die Gemeinden wieder große Freiheit, und man kann sagen, daß die großen Städte ihre Schulen nahezu selbständig verwalten. Jedoch geht in neuerer Zeit ein starker Zug nach Zentralisierung des Schulwesens durch fast alle Staaten, da man einzusehen beginnt, daß das Erziehungswesen der Nation nicht den lokalen Instanzen überlassen bleiben darf. Eine namhafte Anzahl von oft vorzüglichen Privatanstalten, die von Korporationen und Kuratorien (boards) verwaltet werden, besonders die bedeutendsten Universitäten des Ostens, sind vom Staate unabhängig. Bei der äußeren Einteilung der Schulen spielt die Vierzahl eine große, beinahe unantastbare Rolle, obwohl diese Einteilung pädagogisch nicht begründet ist. Nach dem weit verbreiteten Kindergarten beginnt die Primary-School vom 6. bis 10. Jahre; daran schließt sich die infolge der englischen Tradition so genannte Grammar-School vom 10. bis 14. Lebensjahre; beide bilden die Elementary-School mit acht Klassen oder 'Grades'. Dann kommt die High-School vom 14. bis 18. Jahre, die sich also in keiner Weise mit unserer deutschen höheren Schule deckt, und darnach das College oder die University vom 18. bis 22. Jahre, nach der die Verleihung eines Grades, in der Regel des A. B. (Bachelor of Arts) oder S. B. (Bachelor of Sciences) erfolgt. Hieran schließt sich dann für etwa ein Zehntel der Studenten das eigentliche selbständige wissenschaftliche Studium, das in zwei, drei oder mehr Jahren zum Doktorexamen führt. Der Name University wird in den Vereinigten Staaten ebenso wie die Namen College und Academy durchaus nicht einheitlich geführt und kann Schulen ganz verschiedener Grade und verschiedener Leistungen bezeichnen. Während z. B. die Harvard-University, die jeder deutschen Universität gleichwertig ist, meistens als Harvard-College bezeichnet wird, finden sich andere Colleges oder Universities, die nicht über die Ziele einer deutschen höheren Schule hinausgehen oder selbst darunter bleiben. In anderen Gegenden heißen diese Anstalten auch Academies. In folgendem soll der Ausdruck College und Universität nur von solchen Anstalten gebraucht werden, welche die Absolvierung der High-School voraussetzen.

Es besuchten im Jahre 1909/10 die öffentlichen High-Schools der Vereinigten Staaten zirka 398000 Schüler und 516000 Schülerinnen (in den öffentlichen Schulen ist fast überall Koedukation eingeführt), zusammen 915000 gegen 814000 im Jahre 1908/09; die Privat-High-Schools, in denen die Geschlechter meist getrennt erzogen werden, waren in derselben Zeit besucht von 55000 Schülern und 51000 Schülerinnen, zusammen 117000. Das macht auf den Prozentsatz der Bevölkerung ausgerechnet 1,25 % gegen 0,60 % vor 20 Jahren. Die öffentlichen High-Schools haben sich gegenüber den Privatanstalten sehr vermehrt. Es waren 1890 68,13 % gegen 31,87 %, 1910 dagegen 88,63 % gegen 11,37 % Privatanstalten. Von den 41000 'Lehrpersonen' der öffentlichen High-Schools waren 1809/10 19000 Männer und 22000 Frauen. Es sei hier bemerkt, daß in den Elementary-Schools acht Zehntel aller Lehrenden Frauen sind. An Universities, Colleges und Technical-Schools wurden 1909/10 602 gezählt, von denen aber nur 89 öffentliche, d. h. vom Staat und Städten eingerichtete

Schulen sind, dagegen 513 von privaten Korporationen verwaltet werden. Davon sind 352 für beide Geschlechter, 142 nur für Männer und 108 nur für Frauen. An diesen Instituten sind, abgesehen von den nur für Frauen bestimmten, überwiegend männliche Lehrkräfte, nur ein Achtel etwa sind Frauen. Besucht wurden diese 602 Anstalten im ganzen von etwa 275000 Studenten, hiervon ziehen wir ab etwa 60000, die sich in Preparatory Departments befinden; zirka 40000 sind in Professional Departments als Studenten der Rechtskunde, Medizin, Zahnkunde usw., deren Vorbildung im ganzen Lande sehr ungleichmäßig ist, und die durchaus nicht alle vier Jahre des College mit dem A. B. oder S. B. absolviert haben. Von dem Rest sind im College etwa 160000, dazu kommen zirka 10—15000, die nach dem College weiterstudieren, die sogenannten 'Uppergraduates', die also nach unserer Auffassung selbständige wissenschaftliche Studien treiben, wie wir es von unseren vorgerückten Semestern verlangen. Diese geringe Zahl ist zu beachten, wenn man die Arbeiten und die Leistungen der amerikanischen und deutschen Universitäten vergleichen will. An Graden (Degrees) wurden 1909/10 verliehen der A. B. oder S. B. an 17000 Männer und 8000 Frauen. Das höchste Examen in den Vereinigten Staaten, den Doktor, bestanden nur etwa 365 Männer und 64 Frauen. Dieses ist diejenige Prüfung, die einigermaßen mit unserer Staatsprüfung verglichen werden könnte und in den Vereinigten Staaten in höchstem Ansehen steht. Das jährliche Einkommen dieser 602 ebengenannten höheren Unterrichtsanstalten beträgt über 80 Millionen Dollars, und nach den neuesten Berechnungen geben die Vereinigten Staaten jährlich zwei Milliarden Mark für Education aus. Es widerspricht diese gewaltige Ausgabe für die Erziehung direkt der dem Amerikaner so oft nachgesagten materiellen Gesinnung; es zeigt sich in den Vereinigten Staaten ein großes Verständnis, ich möchte sagen, eine Art religiöser Glaube an den Wert der Erziehung, für die kein materielles Opfer zu hoch ist. Bekannt sind die enormen Schenkungen eines Carnegie und Rockefeller und anderer reicher Leute für Schulen; weniger bekannt die unaufhörlich fließenden kleinen Schenkungen, oft von früheren Zöglingen der Schulen aus Anhänglichkeit gemacht! Man findet kaum eine Anstalt, wo nicht eine Schenkung zu verzeichnen ist, und wären es auch nur Bilder und Statuen, von den abgehenden obersten Klassen; ältere Schulen haben oft stattliche Gaben früherer Zöglinge, ihrer Alumni und Alumnae, wie man sie heißt, aufzuweisen, z. B. prächtig eingerichtete Turnhallen (Gymnasien) und Spielplätze, Laboratorien und Bibliotheken. Bedenken wir, daß der Besuch sämtlicher öffentlichen Schulen, auch der High-Schools und Staats-Universitäten kostenlos ist, daß zudem eine Menge Stipendien für ärmere Schüler zur Verfügung stehen, daß endlich die Klassenfrequenz trotz der hohen Kosten niedriger gehalten ist als in Deutschland (in Chicago z. B. mit 2½ Millionen Einwohnern ist das Maximum in der Elementarschule 48, die durchschnittliche Frequenz 42, gegen etwa 56 in unseren deutschen Großstädten, und in den höheren Schulen entsprechend weniger), so werden wir anerkennen, daß die Nation die Erziehungsaufgabe mit großem Ernst und großem Idealismus aufgenommen hat. Das Bestreben, in der Erziehung das Beste zu leisten, zeigt sich auch darin, daß

die Amerikaner das Erziehungswesen aller Kulturstaaten aufmerksam und systematisch verfolgen. Man lese nur die jährlichen Reports of the Commissioner. Die Amerikaner schicken sehr viele Schulmänner zum Studium des Schulwesens nach Europa. Eine andere Frage freilich ist, ob die großen Summen an Geld, Mühe und gutem Willen stets in der richtigen Weise angewendet werden.

In der Beurteilung der amerikanischen und deutschen Elementarschulen muß ich mir große Zurückhaltung auferlegen, da ich, abgesehen von meinem Seminarjahr, nur vereinzelt Gelegenheit hatte, die Volksschulen aus persönlicher Anschauung kennen zu lernen, und ich im übrigen auf das Studium der Lehrpläne und auf die Aussprache mit Fachmännern angewiesen bin. Auch kann ich nicht beurteilen, wie weit das in den amerikanischen Volksschulen Beobachtete — ich habe etwa ein halbes Dutzend besucht — über das ganze Land verbreitet ist, jedoch ist zu beachten, daß die Einzelstaaten sich die Einrichtungen guter Lehrerseminare (Normal-Schools) ganz besonders angelegen sein lassen, und daß die Tendenzen, der pädagogischen Literatur nach zu urteilen, im wesentlichen dieselben sind. Mein persönlicher Eindruck ist, daß die amerikanischen Elementarschulen einen Vorteil vor den deutschen haben durch die Einrichtung der Kindergärten, die teilweise Übernahme der Kindergartenmethode in die ersten Schuljahre und die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts auf allen Stufen, daß sie dagegen im Nachteile sind durch zu große Rücksichtnahme auf die Neigungen und Interessen der Kinder in den oberen Jahrgängen. Es ist seltsam, daß der Kindergarten, die Schöpfung unseres Landsmannes Fröbel, in Amerika eine allgemeine Verbreitung und Pflege gefunden hat, während er in Deutschland eine vereinzelte Erscheinung ist. Die Amerikaner haben sogar das Wort 'Kindergarten' unverändert übernommen. Er ist meistens mit den öffentlichen Elementarschulen organisch verbunden, natürlich gibt es auch viele private. Los Angeles in Kalifornien, eine Stadt von zirka 300000 Einwohnern, hat ungefähr 70 öffentliche Kindergärten. Der Besuch in diesen ist kostenlos und wahlfrei und erstreckt sich in der Regel über das 5. Lebensjahr, bisweilen auch über das 4. und 5. Meist fand ich die richtige Auffassung vertreten, daß der Kindergarten nicht die häusliche Erziehung ersetzen, sondern nur eine Ergänzung dazu bilden und die Kinder in eine größere Gemeinschaft bringen solle. In manchen Fällen, wo von häuslicher Erziehung nicht die Rede sein kann, muß der Kindergarten freilich als Ersatz eintreten. Die Erziehungsmethode des amerikanischen Kindergartens ist ganz ausgezeichnet, und ich habe gerade in den armen Stadtteilen wiederholt gesehen, wie hier Glück und Sonnenschein zuerst in die Kinderherzen einzogen, und ich denke mit der größten Hochachtung an die Lehrerinnen, die dort mit der größten Hingabe und Liebe sich ihrer Missionsaufgabe widmen. Die Kindergartenmethode, beruhend auf einem genauen Studium der Kindesseele, reicht auch bis in die nächsten Volksschulklassen, also bis ins 6., 7. und auch 8. Lebensjahr hinein, natürlich mit Anpassung an die größere Reife des Kindes, und gibt dem Unterricht ein zwangloseres Gepräge, freundlicheres Aussehen und einen leichteren Ton, als es in Deutschland der Fall zu sein pflegt; die Kinder sind sehr bei der Sache und begierig zu lernen. Ich

habe den Eindruck, daß die amerikanische Elementarschule auf die Jungen und Mädchen eine bedeutend größere Anziehungskraft ausübt als die deutsche. Dagegen scheint mir in den späteren Jahrgängen die Anpassung des Unterrichtes an die Neigungen und Interessen des Kindes zu weit zu gehen und für die Erziehung eine straffere Zucht und größere Unterordnung unter die allgemeinen Forderungen der Schule heilsam zu sein.

Eigentümlich ist der amerikanischen Schule der Handfertigkeitsunterricht. Unter den 14000 Städten von über 4000 Einwohnern in den Vereinigten Staaten hatte 1910 mehr als die Hälfte an den öffentlichen Elementarschulen und höheren Schulen Handfertigkeitsunterricht. Die amerikanische Pädagogik, beeinflußt von der experimentellen Psychologie, die sich bei der amerikanischen Lehrerwelt eines besonderen Studiums erfreut, sieht in der Ausbildung der Hand und des Auges eine wichtige Seite in der Bildung des ganzen Menschen und schreibt ihr mit Recht eine fördernde Wirkung auch auf die Entwicklung des Geistes zu. Ein Kind, das z. B. ein schwieriges Gewebe zustande bringt oder etwa einen Stuhl selbständig anfertigt, leistet zugleich eine Gedankenarbeit, die an bildendem Wert der Anfertigung eines Diktates oder Extemporales in nichts nachsteht. Auch wird durch die stete Verbindung von Unterricht und konkreter Handarbeit die Gefahr des abstrakten Unterrichtes eher vermieden und die Anschaulichkeit gesichert. Das Kind erwirbt ferner eine große körperliche Geschicklichkeit und bekommt Achtung vor der körperlichen Arbeit, anstatt geringschätzig auf das Handwerk zu blicken. Diese Mißachtung der körperlichen Arbeit, die man bei den Deutschen leider so vielfach findet, ist auch ein Hauptgrund für den ungesunden Andrang zu unseren höheren Schulen. In Amerika habe ich häufig gesehen, wie Söhne von Millionären dem Handfertigkeitsunterricht freiwillig und mit Lust und Liebe in der Schmiede oder in der Gießerei beiwohnten und tüchtig arbeiteten, ohne daß ihnen der Gedanke kam, diese Arbeit sei minder ehrenvoll als die Studien. Dem Handfertigkeitsunterricht liegt ein wohl ausgearbeiteter Plan zugrunde, der die verschiedensten Tätigkeiten: Zeichnen, Modellieren, Binsenflechten, Weben, Töpferei, Papparbeiten, Holzarbeiten usw. umfaßt. Ausreichend Raum ist meist im Dach- oder Kellergeschoß dafür vorgesehen. Der Unterricht wird von den Lehrern und Lehrerinnen, die im Seminar trefflich dafür vorgebildet sind, erteilt, in den oberen Klassen meistens von Fachlehrern. Wenn dieser Unterricht bei uns gedeihen soll, müßte mit der Ausbildung der Volksschullehrer schon in der untersten Präparandenklasse angefangen werden. Die Werkstätten für Holzarbeiten sind sehr praktisch eingerichtet und nicht sehr teuer, und ich habe mehrfach gesehen, daß 24 Kinder von einem Lehrer ohne Schwierigkeit gleichzeitig unterrichtet wurden. Dieser Handfertigkeitsunterricht wird in den High-Schools fortgesetzt, mindestens in den beiden ersten Jahren als Schreiner- und Dreherarbeiten. War bisher das allgemeine Bildungsziel maßgebend, so ist in den High-Schools bald die Absicht hinzugekommen, eine praktische gewerbliche Ausbildung zu geben, und zu den Werkstätten für Holzarbeiten kamen die Schmiede und Schlosserei, die Gießerei, der Modellraum, und für die Mädchen die Schneiderei, Putzmacherei usw. Von dieser

Verquickung der praktischen und allgemeinen Bildungsziele in der High-School wird unten noch weiter die Rede sein. Mir erscheint sie bedenklich. Außer Zweifel aber steht, daß die amerikanischen Schulen in dem Handfertigkeitsunterricht als allgemein bildendem Fach einen großen Vorzug vor der deutschen Schule besitzen, der nur schwer und langsam einzuholen sein wird. Auf der Weltausstellung in San Francisco 1915 wird uns nicht nur die amerikanische Schule, sondern auch die mancher europäischer Länder und die japanische in diesem Unterrichtszweige übertreffen. Wir haben in Deutschland nur den schüchternen Anfang damit gemacht; die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts ist an den Mittelschulen nur als wahlfrei empfohlen, auch werden in einigen Volksschulen verschiedene Versuche mit dem sogenannten Werkunterricht gemacht, aber im Vergleich zu der Gesamtheit ist es noch wenig. Aus eigener Erfahrung kann ich berichten, daß Versuche mit dem Handfertigkeitsunterricht uns gezeigt haben, wie sehr wir die Fähigkeit des Kindes zum Gestalten bisher hatten brach liegen lassen, besonders ist mir das an den Sextanern aufgefallen, die im Modellieren, das der Zeichenlehrer leitet, eine außerordentliche Geschicklichkeit und Erfindungsgabe entfalten. In Quinta lehren wir sie Papparbeiten, und in Quarta und Untertertia kommen sie in die Schreinerei. In Obertertia beginnen die physikalischen Schülerübungen. Es wäre gut, wenn die Schüler noch lernten, Apparate für diese Übungen sich selber anzufertigen. Diese Übungen gehen auf der Gymnasialseite bis Untersekunda, auf der Realseite bis in die Prima. So begleitet die Ausbildung der Hand und des Auges die Schüler viele Jahre und bildet einen heilsamen Gegensatz zum bloßen Bücherstudium. Leider haben wir bisher nicht die Mittel, den Handfertigkeitsunterricht kostenlos zu bieten, und die Ausgabe von 5 Mk. Lehrgeld und die Bezahlung des verbrauchten Materials, die wir in Sexta—Untertertia verlangen müssen, hält drei Viertel der Schüler von der Beteiligung ab. Dazu ist es bei dem jetzigen Lehrplan schwer, die nötige Zeit auszusparen; wir haben bisher einen schulfreien Nachmittag dazu genommen.

Ein weiterer Vorzug der amerikanischen Schulen ist ferner, daß eine besondere Vorschule fehlt. Die vorhandenen Privatschulen, in denen Eltern ihre Kinder vom ersten Schuljahr ab von den anderen Kindern des Volkes getrennt unterrichten lassen, sind selten und kommen im Vergleich zu den anderen Elementarschulen kaum in Betracht. Der Gedanke, seine Kinder von denen anderer Klassen zu trennen, liegt, mit wenig Ausnahmen besonders im Osten, dem Amerikaner fern. Die Folge ist ein gleichmäßiges Interesse an dem Gedeihen der Volksschule, und die Kinder erhalten ein stärkeres Gefühl der sozialen Gemeinschaft. Mir sind die Gründe für die Beibehaltung der Vorschule aus den Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses der letzten Jahre wohl bekannt, und ich verkenne nicht die Bedenken gegen ihre Aufhebung, vor allem nicht den Vorteil, ein Jahr an Studienzeit zu gewinnen. Auch sagt man, daß nach Aufhebung der Vorschulen Privatschulen in großer Zahl entstehen würden, die schädlicher seien als öffentliche Vorschulen. Was die Verkürzung der Vorbildung im ersten Jahre angeht, so halte ich es für besser, wenn die Schüler nach vier-

jähriger langsamerer Vorbereitung mit 10 Jahren in die Sexta eintreten als mit 9, weil dann der Unterricht der höheren Schulen reifere Schüler vorfindet, was besonders für die Primen äußerst wünschenswert wäre. Denn diese Klassen müssten in unserer Zeit unbedingt auch eine erste philosophische Orientierung über die Probleme der Welt und des Lebens übernehmen. Die Genehmigung von Privatschulen hat die Regierung ja in der Hand. In Westfalen z. B., wo es keine Vorschulen gibt, ist eine Vermehrung der Privatschulen nicht eingetreten. Alles in allem genommen überwiegen die sozialen und pädagogischen Gründe für die Aufhebung der Vorschulen.

Die amerikanischen High-Schools unterrichten die Schüler und Schülerinnen meist gemeinsam, in der Regel vom 14. bis 18. Jahre. Vorwiegend aus sozialen Erwägungen hält man die Kinder bis zum 14. Jahre in der Volksschule zusammen. Sowenig eine Trennung in den früheren Jahren gerechtfertigt ist, so wenig darf die Zeit vom 10. bis 14. Jahre für die Zwecke der höheren Schulen unbenutzt bleiben, sonst wird zu viel Stoff später auf einmal zusammengedrängt. Auch hat die experimentelle Psychologie gezeigt, was die Praxis bestätigt, daß das 10. und die folgenden Lebensjahre die beste Zeit ist, mit dem Erlernen fremder Sprachen zu beginnen. Die sozialen Erwägungen dürfen nicht so weit gehen, daß sie eine gründliche höhere Ausbildung der Jugend schädigen. Einen Versuch, die endgültige Trennung möglichst hinauszuschieben ohne die Leistungen der höheren Schule herabzudrücken, hat die preußische Regierung durch die Einrichtung der Reformschulen und der Mittelschulen gemacht. Letztere beginnen nach dem vierten Jahre des Lehrganges der Volksschule den Unterricht mit einer fremden Sprache und machen so dem Schüler den Übergang zu einer Realschule und, sofern Reformschulen im Orte sind, zu den Realgymnasien und Gymnasien nach drei weiteren Jahren möglich. Um der großen sozialen Bedeutung dieser Einrichtung und der Auslese der Besten willen möchte ich wünschen, daß den Mittelschülern mit guten Zeugnissen, die nicht nur bis zum 'Einjährigen' gelangen, sondern durchstudieren wollen, der Übergang auf die Quarta und Untertertia der höheren Schulen ausnahmsweise ohne Prüfung ermöglicht und ihnen ganze und halbe Freistellen bewilligt werden, wenn sie solche auf der Mittelschule gehabt haben und sie auf der höheren Schule Gutes leisten. Die Rektoren der Mittelschulen haben ein Interesse daran, ihre besten Schüler für ihre Schulen zu behalten, die Allgemeinheit aber sie den höheren Schulen zuzuführen. Die Aussicht auf eine Prüfung vor fremden Lehrern würde aber viele Schüler von dem Übergange abhalten. Die höheren Schulen würden durch dieses Entgegenkommen keinen Schaden erleiden, da sie es ja in der Hand hätten, Schüler, die den Anforderungen nicht entsprechen, nicht in die nächsten Klassen mitzunehmen.

Charakteristisch ist für die amerikanische 'High-School' das sogenannte 'Electiv-System'. Bei uns haben die Schüler und ihre Eltern die Wahl zwischen drei höheren Schularten, dem Gymnasium, Realgymnasium und der Realschule, eine Wahl, die freilich im normalen Lehrplan in der Regel bereits mit dem 10. Lebensjahre zu erfolgen hat, bei den Reformschulen dagegen bis zum 13.

bezw. für das Gymnasium und Realgymnasium bis zum 15. Jahre hinausgeschoben werden kann. Ist der Schüler einmal in eine Anstalt eingetreten, so hat er an den dort vorgeschriebenen Lehrfächern bis nach Beendigung des neunjährigen Lehrganges teilzunehmen. Die amerikanische 'High-School' vereinigt die verschiedenen Lehrgänge in einer Anstalt und läßt dem Schüler die Wahl, von den Fächern zu nehmen, was ihm angenehm ist. Allzu großer Willkür hat man freilich namentlich in letzter Zeit zu steuern gesucht durch das sogenannte Gruppensystem, das den Schüler zwingt, wenigstens einige zusammenhängende Fächer mit wöchentlich 4 oder 5 Stunden mehrere Jahre hindurch zu nehmen. Die führenden Universitäten des Ostens haben hier durch ihre Forderungen für ihre Eintrittsexamina segensreich gewirkt. Aber auch so ist den Schülern und Schülerinnen viel zu reichlich Gelegenheit geboten, ihre Bildung auf dem Wege des geringsten Widerstandes zu suchen, wovon sie natürlich oft Gebrauch machen, wie das unsere deutsche Jugend, wenn sie es könnte, auch tun würde. Einige Beispiele mögen die Sache erklären: Eine High-School habe vier Abteilungen, eine klassische, eine naturwissenschaftliche mit Latein, eine neusprachliche und eine englische. In der klassischen Abteilung ist der Schüler gehalten, etwa vier Jahre Latein und Englisch und drei Jahre Griechisch mit 5 Wochenstunden zu nehmen. Daneben kann er nach Wahl vom zweiten Jahre an eine neuere Sprache: Deutsch, Französisch oder Spanisch treiben. Von den mathematischen Fächern nimmt er $1\frac{1}{2}$ Jahre Algebra, $1\frac{1}{2}$ Jahre ebene Geometrie und $\frac{1}{2}$ Jahr Trigonometrie. Für Physik bleibt ihm 1 Jahr, ebenso für Erdkunde, 2 Jahre für Geschichte, alles mit 5 Stunden in der Woche. Das ist alles, da er durchschnittlich nur 24—25 Unterrichtsstunden (Periods) in der Woche hat. Dazu kommt in der Regel täglich eine Arbeitsstunde in der Schule (eine sogenannte Study-Period) und etwa eine, höchstens zwei Stunden Hausarbeit. In dem Programm fordern manche Schulen freilich täglich drei Stunden Hausarbeit; aber die Jugend selbst erklärte mir mit ganz verschwindenden Ausnahmen, daß sie höchstens die Hälfte davon zu Hause arbeiteten. Folgt der Schüler derselben Anstalt der naturwissenschaftlichen Abteilung mit Latein, so verzichtet er auf das Griechische und nimmt dafür etwa Algebra ein halbes Jahr länger, $\frac{1}{2}$ Jahr Astronomie, $\frac{1}{2}$ Jahr Geologie, 1 Jahr Botanik, $\frac{1}{2}$ Jahr Physiologie. Ähnlich steht es in der neusprachlichen und englischen Abteilung.

Die Einteilung dieses unleugbar sehr beweglichen Systems wechselt nach den verschiedenen Schulen und Gegenden, ist aber in seiner Tendenz und Wirkung überall dieselbe. Man will der individuellen Begabung und Neigung der Schüler entgegenkommen und ihnen die Möglichkeit geben, sich für einen etwa schon ins Auge gefaßten Beruf besonders vorzubereiten. Um dieses konsequent durchzuführen, ist mit manchen dieser 'High-Schools' noch eine vollständige Handels- und Industrieschule verbunden. Es lernt der Schüler in etwa einem Drittel seiner Schulstunden Schlosserei, Gießerei, Schreinerei, Buchführung, Maschinenschreiben usw. nacheinander, jedes etwa ein oder ein halbes Jahr, und verteilt seine andere Zeit auf die allgemein bildenden Kurse seiner High-School. In letzter Zeit fängt man jedoch verständlicherweise an, diese Schulen, die die

Namen: Manual-Training-School, Industrial-School oder auch Technical-High-School führen, von den eigentlichen High-Schools zu sondern, so Chicago, weil die Verbindung der kostspieligen Ausstattung wegen zu teuer ist, wohlgemerkt, nicht aus prinzipiellen pädagogischen Gründen. Es soll der Schüler jede Gelegenheit zu seiner Ausbildung und seinem Fortkommen haben und wissenschaftliche und technische Bildungsmöglichkeit auf der höheren Schule nebeneinander hergehen, damit er sich nach Begabung und Neigung noch in späteren Jahren entscheiden und eventuell ohne Schwierigkeit und ohne Zeitverlust von einem zum anderen Berufe wechseln kann. Man heißt das dortzulande 'demokratisch' und braucht dieses Wort in demselben Sinne, in dem wir 'sozial' sagen. Solche Schlagwörter haben drüben eine noch größere Kraft als anderswo. Diesem Dogma zuliebe vergißt man, daß die Schüler in jenen Jahren wohl Neigungen und Launen haben, aber noch keine Individualitäten sind mit berechtigter Eigenart, die auf Unterordnung der Neigungen unter verständiges Denken und auf Selbstzucht beruht; daß nicht der Kranke die Medizin verschreiben kann, sondern nur der Arzt, daß mit anderen Worten nicht die Schüler und deren Eltern, auch nicht dilettierende Laien und Zeitungsleute, sondern diejenigen führenden Geister, welche die Kulturentwicklung eines Volkes überschauen und die Grundbedingungen einer guten Erziehung durch Studium und Erfahrung kennen, den Ausbildungsgang vorschreiben sollen. Das Ergebnis der High-Schoolarbeit in den Vereinigten Staaten zeigt, wohin wir kommen würden, wenn wir den immer lauteren Rufen so mancher Dilettanten in Deutschland nachgeben wollten. Ohne Übertreibung glaube ich sagen zu können, daß das positive Wissen der amerikanischen Schüler nach Absolvierung der High-School, also mit 18 Jahren, im Grunde genommen dasjenige des deutschen Untersekundaners, der das Einjährigen-Examen bestanden hat, nicht übertrifft und dem eines Obersekundaners unserer drei höheren Lehranstalten nur in seltenen Fällen gleichsteht. Natürlich kann der amerikanische Schüler in einem einzelnen Fache, das er speziell betrieben hat, dem deutschen Unter- oder Obersekundaner voraus sein, dafür ist er aber in anderen Fächern ein gutes Teil zurück.

Dazu kommt, daß durch die weniger wissenschaftliche Art des Betriebes und durch die zu große Rücksichtnahme auf die praktische Verwertbarkeit der Kenntnisse anstatt auf den bildenden Wert die geistige Schulung des Amerikaners bedeutend hinter der des Deutschen zurücksteht. Gerade dieses ist der Hauptgrund für die Überlegenheit des Deutschen, und einsichtige Männer drüben fangen an, es zu erkennen. Maßgebende New Yorker und Chicagoer Zeitungen erörterten dieses Thema während meines dortigen Aufenthaltes ausgiebig und betonten, daß in dem besseren 'Training of the brain' oder, wie wir sagen würden, in der gründlicheren Ausbildung zu wissenschaftlich eindringendem Arbeiten die Überlegenheit der Deutschen beruhe, und zwar nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch im Handel und in der Industrie und der Verwaltung. Diese geistige Ausbildung erwirbt man aber nur durch langes Training und harte geistige Arbeit, wie sie bisher unsere deutschen Schulen ausgezeichnet hat, und es ist verhängnisvoll und widerspricht dem Gesetze der Evolution, zu

glauben, man könne auf diese stetigen anstrengenden Übungen verzichten, den Jungen auf der Schule ein angenehmes Dasein bieten und die geistige Schulung dem späteren Leben überlassen. Die Schüler, die auf der höheren Schule nicht recht fortgekommen sind und nachher doch noch tüchtige Männer wurden, sind Ausnahmen, die nichts gegen die Richtigkeit des Grundsatzes beweisen. Möge uns der Himmel im Interesse der Erhaltung unserer geistigen Überlegenheit bewahren vor der Forderung so mancher unberufenen Reformer, unsere höhere Schule müsse 'praktischer' werden und den 'scholastischen Ballast', wie man auf der Versammlung des Berliner Goethe-Bundes so schön gesagt hat, über Bord werfen und die 'unkeuschen Examina, die den Schulkrieg in Permanenz erklären', beseitigen. Jeder Kundige weiß, wie sehr seit 20 Jahren die höhere Schule sich bemüht, ihre Fächer in Beziehung zum modernen Leben zu bringen, jedoch nicht in utilitarischer Weise, so daß die Wissenschaftlichkeit darunter leidet. Der Hauptwert der intellektuellen Arbeit unserer höheren Schulen liegt in der wissenschaftlich eindringenden Behandlung. Mag der Schüler auch das rein Stoffliche z. B. der alten Sprachen oder der Mathematik und Physik nachher vergessen, die Kraft des Erfassens, die er sich erworben, bleibt ihm für alle Aufgaben, die er im späteren Leben angreift. Dieses 'Training' des Geistes und die damit verbundene Auslese der Tüchtigsten ist zur Erhaltung unserer Überlegenheit und Konkurrenzfähigkeit unserem Volke doppelt nötig, da wir nicht, wie die Amerikaner, ein Land von so ungeheuren natürlichen Hilfsquellen besitzen. Gegen diese Aufgabe muß der natürliche Wunsch der Eltern, ihre Kinder alle auf der höheren Schule unverärgert prosperieren zu sehen, zurücktreten. Es ist ein Glück, daß in Deutschland die Schulbehörden, die Direktoren und Oberlehrer der höheren Schulen bisher nur von den staatlichen Behörden und nicht von den Wünschen des Publikums und der Eltern, wie in den Vereinigten Staaten, abhängig sind und deshalb das Interesse des Staates allein als leitendes Prinzip hochhalten hönnen. Freilich ist die Gefahr nicht abzuweisen, daß die, namentlich in letzter Zeit, sich wiederholenden Angriffe in Versammlungen und in der Presse doch schließlich die warnenden Stimmen der Sachkundigen übertönen. In unserem Heereswesen wäre unsere Überlegenheit schon längst dahin, wenn die Fachleute dort gezwungen wären, dem Besserwissen der Laien nachzugeben. Hier aber bescheidet sich der Deutsche noch einigermaßen in seinem Urteil, obgleich die meisten gedient haben, aber in der Ausbildung unserer Jugend hält sich so mancher Vater für einen berufenen Fachmann, weil er selber einmal die Schule besucht hat oder seine Kinder sie besuchen.

Abgesehen von dem Electiv-System ist das Fehlen eines nach unseren Begriffen wissenschaftlich durchgebildeten höheren Lehrstandes an der High-School die Ursache, daß dem Unterricht das scharfe Geistestraining und ein höheres kulturelles Gepräge fehlt. Wenn ich so oft sah, wie der Unterricht in den High-Schools nichts anderes gab, als was die ausführlichen und oft guten Textbücher enthielten, wenn ich fast niemals gehört habe, wie ein Lehrer in Gefahr kam, aus der Fülle des eigenen Wissens über die Köpfe der Schüler hinweg zu unterrichten, oder auf eigenes Urteil hin vom Lehrbuche abwich, fiel mir so

recht das höhere Niveau des deutschen Unterrichtes auf, und ich mußte daran denken, daß noch vor kurzem Bestrebungen in Preußen auftauchten, 'aus Ersparnisrücksichten' in den unteren und mittleren Klassen der höheren Schulen bis Obertertia Mittelschullehrer in großer Zahl anzustellen. Diese 'Ersparnis' wäre unserem Volke auf die Dauer teuer zu stehen gekommen. Daß in Sexta und Quinta ein tüchtiger Volksschullehrer mit gutem Erfolg Rechnen, Naturgeschichte und Deutsch unterrichten kann, bezweifelt niemand. Schon die Überweisung etwa der Mathematik und der alten Geschichte in Quarta an Mittelschullehrer würde der höheren Schule zum Nachteil gereichen. In dieser Ansicht liegt keine Herabsetzung der Mittel- und Volksschullehrer, deren Streben alle Hochachtung und Sympathie verdient, wenngleich mir mit ihrer methodischen Überlegenheit über die Oberlehrer, die doch seit 20 Jahren im Seminar und Probejahr praktisch angeleitet werden, in letzter Zeit etwas viel Sport getrieben zu werden scheint. Ihr eigentliches Betätigungsfeld ist die Volks- und Mittelschule und die Fortbildungsschule, nicht aber die höhere Schule; diese hat ganz andere Ziele und Wege. Wir haben im ganzen Lande die Scheidung in mittlere und höhere Beamte, beim Militär, in der Justiz und in der Verwaltung, die durch die höhere Vorbildung bedingt und gerechtfertigt ist. Warum soll allein beim Lehrstande das nicht zutreffen? Diese Scheidung wird nur dann zum Kastentum, wenn nicht jedem Tüchtigen, der die Bedingungen erfüllt, der Zutritt zu der höheren Stufe freigegeben ist. Der Oberlehrerstand wird jeden Volks- und Mittelschullehrer, der nach ausreichendem Universitätstudium das Staatsexamen ablegt, willkommen heißen, auch andrerseits sehr damit einverstanden sein, wenn die glücklicherweise seltenen Philologen, die nur auf das Brotstudium ausgehen, durch eine schärfere Auslese beseitigt würden. Ich glaube, drei Viertel der Oberlehrer würden es billigen, wenn die Regierung die Dauer des Philologiestudiums auf mindestens acht Semester ($11^1/_2$ sind der wirkliche Durchschnitt) festsetzen und nur dem ein Zeugnis zusprechen würde, der zwei Fächer für die erste und eins für die zweite Stufe nachgewiesen hätte. Daß die Oberlehrer selber auf die Hebung ihrer Leistungen bedacht sind, zeigen die Bestrebungen des Standes, die Gelegenheiten zur Weiterbildung zu vermehren. Die führenden Männer im amerikanischen Schulwesen haben bereits eingesehen, daß sie einen sogenannten 'einheitlichen Lehrerstand' für Volks- und höhere Schulen nicht halten können und daß ihre nächste und wichtigste Aufgabe sein muß, wenn auch mit großen finanziellen Opfern, sich einen Lehrerstand für die High-Schools zu schaffen, der gründliche wissenschaftliche Studien, und zwar nicht nur in der Pädagogik, gemacht hat. Für das Studium der Pädagogik hat in den Vereinigten Staaten fast jede Universität ein eigenes Department. In Deutschland sind zu wenig pädagogische Lehrstühle vorhanden. Bemerkenswert aber ist, daß auch in den Vereinigten Staaten gewichtige Stimmen aus Universitätskreisen erklären, das pädagogische Studium dürfe allein nicht das Leben eines Studenten oder Universitätsprofessors ausfüllen, sondern er müsse, um den Vertretern der anderen Fakultäten gleichwertig zu sein, daneben ein anderes Fach wissenschaftlich bearbeiten.

Die Überlegenheit der deutschen höheren Schulen auf intellektuellem Ge-

biete ist weiterhin durch die Ausscheidung der zum Studium ungeeigneten Schüler bedingt. Auf den unteren und mittleren Klassen sind es durchschnittlich jährlich ein Sechstel bis ein Fünftel der Schüler, welche das Ziel der Klasse nicht erreichen. Ist dieses auch im zweiten Jahre nicht der Fall, so müssen sie die Anstalt verlassen. Früher, vor etwa 20—30 Jahren, war die Auslese nach meiner Erinnerung schärfer als heute, und wurde von der öffentlichen Meinung als notwendig hingenommen. Heute aber wird die Schule für das Zurückbleiben der bei dem starken Wachstum der Schülerzahl in größerer Zahl vorhandenen ungeeigneten Elemente verantwortlich gemacht und sogar die Abschaffung aller Examina, auch des Abiturientenexamens, gefordert. Auf den Mißerfolgen solcher Schüler, die den Anforderungen der Schule nicht gewachsen sind, beruht zum großen Teil die Mißstimmung weiter Kreise gegen die höheren Schulen. Wenn die gewissenhafte Auslese und das Abiturientenexamen fortfällt, wird in einer Generation, nach meiner Überzeugung, der Stand der Leistungen unserer studierenden Jugend erheblich heruntergehen. Die meisten amerikanischen höheren Schulen, von ehrenvollen Ausnahmen abgesehen, lassen so leicht keine Schüler 'sitzen'. Einmal kann der Schüler durch das 'Electiv-System' im Notfalle sich ziemlich den Weg des geringsten Widerstandes aussuchen, und dann ist man in den schriftlichen Prüfungen, die meist halbjährlich stattfinden, nicht allzu streng, schon weil bei gesteigerten Anforderungen viele Jungen schon gar nicht die höheren Schulen besuchen würden. Es ist hier nicht wie bei uns, daß das Verlangen, das Einjährigen-Zeugnis zu erhalten, oder in einen studierten Beruf zu kommen, oder eine Stellung als Staatsbeamter zu erhalten, viele in die höheren Schulen treibt, sondern den amerikanischen Jungen erscheint der Eintritt in das Geschäftsleben vielfach verlockender als das Studium, deshalb ist auch die Zahl der Schüler geringer als die der Schülerinnen. Es gibt High-Schools genug, in welchen die Mädchen zwei Drittel der Schülerschaft ausmachen.

Wie schon gesagt, ist die Zahl der eigentlichen Unterrichtsstunden nur 24—25. Dazu kommen 5—6 Study-Periods, also zirka 30 Stunden wöchentlich im Schulgebäude, der Samstag ist in der Regel frei. Die Unterrichtstunden haben gewöhnlich 45 Minuten Dauer und sind meist nur einmal durch eine Pause zum Frühstücken unterbrochen, weshalb auch die meisten High-Schools keinen Schulhof haben. Zu den einzelnen Periods wird der Unterricht nur so lange unterbrochen, als nötig ist, um von einer Klasse in die andere zu gehen. Des Electiv-Systems wegen sind fast nie dieselben Schüler 2 Stunden hintereinander zusammen, vielmehr haben die Klassenlehrer ihre bestimmten Klassenräume inne, und die Schüler kommen zu ihnen. Die herrliche für die Erziehung der Schüler so segensreiche Einrichtung des Ordinarius, der dieselbe Klasse mehrere Jahre hindurch in denselben Hauptfächern weiterführt, kennt die amerikanische High-School nicht, ein weiterer großer Nachteil. Das Frühstück wird etwa nach der 3. oder 4. Stunde in einer halb- oder dreiviertelstündigen Pause eingenommen, meist in großen und praktisch eingerichteten Lunch-rooms. Die Schüler erhalten für geringes Entgelt gutes warmes Essen. Trotz dieser stärkenden Mahlzeit und

langen Pause habe ich gefunden, daß Schüler und Lehrer in der 6. Stunde (der Unterricht dauert vielfach von 9—2[30] Uhr) recht müde waren, obwohl der Unterricht bei weitem nicht in der scharfen Weise erteilt wird, wie es bei uns die Regel ist.

Der Unterricht beschränkt sich in sehr vielen Fällen auf Abfragen und Besprechen desjenigen, was im Textbuche stand und was die Schüler sich zu Hause für die betreffende Stunde angesehen hatten. Der Gedanke bei diesem System ist, die Schüler nicht einfach zu Hause wiederholen zu lassen, was der Lehrer in der vorigen Stunde vorgetragen oder durch Frage und Antwort mundgerecht gemacht hat, sondern der Schüler soll vor eine neue Aufgabe gestellt werden und nun gewissermaßen selbst schwimmen lernen. Aus diesem Gedanken der selbsttätigen Weiterbildung sind auch die großartigen öffentlichen Bibliotheken entstanden, welche in zahlreichen Städten oft mit enormen Kosten errichtet sind. Zweifellos fragen wir in unserer deutschen Schule zu viel und führen die Schüler oft durch die Formalstufen 'in gemeinsamer Arbeit mit der Klasse' zu 'Ergebnissen', zu denen die Schüler herzlich wenig beigetragen haben, und es wäre gut, wenn wir auf den mittleren und höheren Klassen, besonders aber auf der Prima, das Frage- und Antwortspiel zurücktreten und die Schüler sich öfter in der Bewältigung einer neuen Aufgabe durch häusliches Studium versuchen ließen. Es wäre wohl zu überlegen, in welchen Disziplinen und auf welche Weise dies am zweckmäßigsten geschehen könnte, und ob nicht zugunsten solcher Arbeiten selbst eine Verminderung der wöchentlichen Stundenzahl in Prima angebracht wäre. Die Amerikaner freilich haben den guten Gedanken ins Extreme getrieben, indem sie ihn zu früh und zu allgemein einführten und nicht bedachten, daß es zu einer Selbständigmachung der Schüler erst einer jahrelangen systematischen Führung durch den Lehrer bedarf. Die Textbücher sind oft so leicht gemacht, daß ihre Durcharbeitung keine besondere geistige Anstrengung erfordert und somit ihren Zweck verfehlt. Ferner erhält der Unterricht, wenn er sich im allgemeinen auf die Abfragung und Besprechung des Textes beschränkt, leicht etwas Langweiliges und verliert die Spannung, die in der Darstellung eines neuen Stoffes durch den Lehrer liegt, und beschränkt auch dem letzteren die Anregung, aus sich selbst heraus mehr zu bieten und sich weiterzubilden.

Auch in der methodischen Behandlung der einzelnen Fächer steht die amerikanische High-School hinter den deutschen Schulen zurück. Im Lateinischen fehlt es an Gründlichkeit und grammatischer Sicherheit; schon nach einjährigem Unterricht bei 5 Wochenstunden wird im Lateinischen mit der Lektüre (Cäsar) angefangen, offenbar zu früh. In den neuen Lehrplänen für die weiblichen Studienanstalten in Preußen vom Jahre 1908 sind für Unter- und Obertertia auch nur 6 wöchentliche Lateinstunden angesetzt, und Cäsarlektüre wird schon im zweiten Jahre gefordert. Eine Vermehrung auf 8 Wochenstunden wird hier unausbleiblich sein, wenn sich nicht dieselben Mängel zeigen sollen, wie in der amerikanischen Schule. Von Cäsar werden auf der High-School in der Regel die ersten vier Bücher gelesen, im dritten Jahre sechs bis sieben Reden Ciceros, die Cati-

linarischen stets eingeschlossen, und im vierten Jahre die sechs ersten Bücher der Äneis. Im Griechischen werden nach einem Jahre bei ebenfalls 5 Wochenstunden die ersten vier Bücher aus der Anabasis und im dritten Jahre die ersten drei bis vier Bücher der Ilias gelesen. Diese Auswahl ist fast überall dieselbe und durch die Examensforderungen der Universitäten bestimmt. Fast überall zeigt sich die gleiche grammatische Unsicherheit, die zu oberflächlichem Tun verführt und es fraglich erscheinen läßt, ob die bewährte formalbildende Kraft des altsprachlichen Unterrichts überhaupt noch zur Geltung kommt. Auch war von sachlicher Ausbeute der alten Schriftsteller zur Einführung in die Geschichte und Kultur der alten Völker wenig zu bemerken. Das Griechische stirbt nach der Statistik aus, nur noch $^3/_4$ % der Schüler betreiben es, das Latein hat seinen prozentualen Besitzstand ungefähr behauptet. Man sieht jedoch nicht recht ein, welche Vorteile man sich drüben von dem Lateinunterricht, wie er heute meistens gehandhabt wird, verspricht.

Der Rückgang des Griechischen und der starke Zudrang zu den Realfächern in den High-Schools ist ein natürlicher Prozeß. Es war nicht richtig, daß die amerikanische High-School der englischen Tradition folgte und sofort die klassischen Studien übernahm. Das amerikanische Volk hatte und hat noch so viel mit der wirtschaftlichen Erschließung seines ungeheuren Gebietes zu tun, daß die hierfür notwendigen Kräfte herangebildet werden müssen. Diese haben auch am meisten Aussicht, ihre Kenntnisse in Geld umzusetzen, womit schon der amerikanische Schüler rechnet. Deshalb ist es verständlich, daß er die mathematisch-naturwissenschaftliche Seite bevorzugt. Die Amerikaner können in großer Zahl noch nicht daran denken, sich die Güter einer höheren Kultur zu erwerben und durch die Beschäftigung mit der Geschichte, Kunst, Philosophie ihrem Leben einen höheren Inhalt zu geben. Die Zeit hierfür wird aber kommen, und es werden die tiefere Bildung Suchenden das Studium der grundlegenden alten Kulturen aufnehmen, ebenso wie es jetzt schon die alten Familien des Ostens, z. B. in Boston, tun. In Boston existiert eine sehr gut besuchte klassische High-School. Weshalb aber Deutschland als altes Kulturvolk den geschichtlichen Zusammenhang mit der Vergangenheit zerreißen sollte, ist schlechterdings nicht einzusehen, zumal der wirtschaftliche Aufschwung Deutschlands in den letzten 50 Jahren bei nahezu ausschließlich gymnasialer Vorbildung seiner führenden Kreise gezeigt hat, daß sich das Gymnasium für die Heranbildung tüchtiger Männer wohl bewährt hat. Um so weniger liegt ein Grund vor, als alle verständigen Schulmänner die Realanstalten jetzt als gleichwertig anerkennen und die Notwendigkeit zugeben, daß möglichst an jedem Orte Gelegenheit zu gymnasialer und Realbildung gegeben sei. Die Bekämpfer des Gymnasiums, die das Griechische zu Falle bringen möchten, erstreben unter diesen Umständen doch nichts anderes, als unserer deutschen Jugend überhaupt die Möglichkeit zu nehmen, das Verständnis für unsere Kultur aus der Quelle zu schöpfen. Ich habe mehrfach amerikanische Schulmänner in höheren Stellungen ihre Verwunderung aussprechen hören, daß in Deutschland, welches in der Pflege der klassischen Studien eine wichtige Kulturmission erfülle, eine Bewegung gegen das

Gymnasium im Gange sei. Man wies auf Schweden hin, wo das Lateinische und Griechische seit längerer Zeit abgeschafft ist, und fragte, ob denn das, was Schweden dafür eingetauscht, zur Nachahmung ermutige. Allerdings glaube ich, daß das Gymnasium, um den Realanstalten konkurrenzfähig zu bleiben, einige Änderungen in seinem Lehrgange wird vornehmen müssen. Der große Zudrang zu den Realanstalten auch in Deutschland liegt meines Erachtens nicht hauptsächlich an dem stärkeren Betriebe der neueren Sprachen, vielmehr an der größeren Berücksichtigung der Naturwissenschaften, welche für das Verständnis unserer Zeit immer unentbehrlicher werden. Ich spreche hier nicht nur von ihrer praktischen Bedeutung, sondern von ihrer Bedeutung für unser ganzes Kulturleben, auch für die sogenannten geistigen Wissenschaften bis zur Philosophie hinauf. Zu einer näheren Begründung ist hier nicht der Raum. Die 2 Stunden Naturwissenschaften auf den drei oberen Klassen der Gymnasien gegenüber den 5 bezw. 6 auf den Realanstalten sind aber in keiner Weise ausreichend, und das Gymnasium sollte ihre Zahl auf den oberen Klassen verdoppeln und dafür eine neuere Sprache streichen. Vier Sprachen auf einer Anstalt ist zuviel. Auch lernt der Gebildete eine neuere Sprache später schneller hinzu, in den Naturwissenschaften jedoch kann er sich nicht selbst weiterbilden, da hierzu Experimente unentbehrlich sind. Ich halte es für das Beste, daß dem Gymnasiasten von Quarta ab die Wahl zwischen Französisch und Englisch gestellt wird, und glaube,. daß ein großer Teil der Schüler das letztere, das doch einmal die Weltsprache ist, wählen wird. Soll aber das Griechische sich halten, so ist es notwendig, daß die nächste Generation, die das Gymnasium verläßt, von seinem Werte für ein tieferes Verständnis der modernen Kultur durchdrungen wird. Daß so wenig Gebildete für die Beibehaltung des Griechischen eintreten, ist zum Teil darauf zurückzuführen, daß der Unterricht früher zu sehr grammatisch und formal war. Auch jetzt kann man nicht selten Gymnasialabiturienten, auch gute Schüler, antreffen, die nicht zur Erkenntnis gekommen sind, wozu das Griechische ihnen nütze war. Es sollten besonders auf den Primen nur geistig bewegliche Lehrer mit dem griechischen Unterricht betraut werden, die selbst moderne Menschen und imstande sind, die mannigfachen Fäden unserer Kultur mit der griechischen nachzuweisen. Ich würde es für sehr nützlich halten, wenn auf Oberprima alles das, was die Schüler auf dem Gymnasium von dem antiken Leben, antiker Wissenschaft und Kunst kennen gelernt haben, zusammengefaßt, ergänzt und in lebendiger Beziehung zur Gegenwart zusammenhängend dargestellt würde. Um mich konkreter auszudrücken, etwa das, was in dem Werk: 'Hellenische Kultur' von Baumgarten, Poland und Wagner (B. G. Teubner) dargestellt ist, müßte im wesentlichen lebendiges Eigentum des Gymnasialabiturienten sein. Wenn er dann im späteren Leben sieht, wie weit z. B. Architektur und Plastik der Folgezeit von der griechischen Kunst abhängig sind, wie kaum eine Frage der Geschichtschreibung, der Literatur, Philosophie und Religion tiefer behandelt werden kann, ohne auf die Griechen zurückzugreifen, wird er den Wert seiner griechischen Studien auf dem Gymnasium an sich erleben und ein treuer Anhänger des klassischen Unterrichts bleiben. Gelingt es

uns nicht, den griechischen Unterricht in diesem Sinne zu erteilen, so ist er meiner Überzeugung nach auf die Dauer nicht zu halten.

In den neueren Sprachen ist der Fortschritt, den der Unterricht in Deutschland auf diesem Gebiete gemacht hat, in den Vereinigten Staaten nur ganz vereinzelt zur Anwendung gekommen. Der Unterricht krankt noch sehr an der alten grammatischen Art, und nur selten fand ich einigermaßen brauchbare Lehrbücher. Zwar wurde mir versichert, daß die Forderungen der neusprachlichen Reformer in Amerika nichts Neues seien, aber angewandt wurden sie nicht. In einigen Fällen freilich fand ich trotz rückständiger Methode ganz überraschend gute Resultate im Deutschen und auch im Französischen. Das lag daran, daß der betreffende Lehrer oder die Lehrerin die Sprache in hervorragender Weise beherrschten und dadurch imstande waren, im Unterricht fast ausschließlich die fremde Sprache zu gebrauchen und die Schüler durch reichliche schriftliche und mündliche Übungen anzuleiten. Der Schluß liegt nahe, daß wir in unsern höheren Schulen noch bessere Erfolge im neusprachlichen Unterricht erzielen würden, wenn die Fachlehrer es zum wirklichen Beherrschen des fremden Idioms brächten. Das ist aber nur möglich, wenn mit der jetzigen Verbindung von Englisch und Französisch gebrochen wird und die Lehrer sich auf das Studium einer modernen fremden Sprache beschränken. An geeigneten Verbindungen von Fächern, die auch vom wissenschaftlichen Standpunkte aus wünschenswert wäre, fehlt es nicht, z. B. Französisch und Latein, Englisch und Deutsch oder Geschichte. — Der Geschichtsunterricht beschränkte sich in der Regel auf Abfragen des Textbuches. Griechisch-römische Geschichte mit einer Einleitung über die orientalischen Völker wird von verhältnismäßig vielen Schülern ein Jahr lang mit 5 Wochenstunden getrieben. Die Geschichte des Mittelalters bleibt oft unberücksichtigt; das letzte Jahr gehört in der Regel der amerikanischen Geschichte, dagegen wird nicht in dem Umfange Bürgerkunde getrieben (Civics), wie man in Deutschland vielfach angenommen hat. Sie ist auf der High-School meist wahlfrei wie andere Fächer. Wo sie gelehrt wird, behandelt sie in der Regel die Bundesverfassung und die Verfassung des betreffenden Einzelstaates, auch die lokalen Institutionen und die innere Entwicklung einschließlich des Entstehens der politischen Parteien im Anschluß an oft gute Textbücher. Bemerkt sei noch, daß die Textbücher die Angaben wertvoller Literatur enthalten, freilich oft ins Ungemessene übertrieben; es fragt sich aber, ob eine verständige Angabe der hervorragendsten einschlägigen Werke für unsere Lehrbücher der oberen Klassen z. B. in Geschichte, Deutsch, nicht zweckmäßig wäre. — Trefflich ist durchweg die Behandlung der Naturwissenschaften, der Physik, Chemie und Biologie auf den amerikanischen High-Schools. Der Amerikaner war uns hier um 20 Jahre voraus. Überall in den High-Schools finden sich gut ausgestattete Laboratorien für Physik, Chemie und Biologie, die in den neueren Schulgebäuden hervorragend praktisch eingerichtet sind. Überall im naturwissenschaftlichen Unterricht, auch in der Zoologie und Botanik, wird der Schüler an das Objekt herangebracht, und die Lehrer geben sich große Mühe, geeignete Objekte jederzeit zur Hand zu haben. Die Laboratorien sind

häufig in einem offenen Viereck angelegt, und wenn alle Schüler dieselben Experimente ausführen, leiten die Lehrer von der Mitte aus mit gutem Geschick die Übungen von 24 und mehr Schülern. Die Beteiligung an diesen Fächern ist mit jedem Jahr gewachsen, und es haben sich unter Ausfall anderer Fächer Schülergruppen gebildet, welche wöchentlich 7 Stunden Chemie oder Physik, jedes ein Jahr lang, erhalten, davon 3 Stunden theoretischen Unterricht und 2 $\times$ 2 Stunden das sogenannte Praktikum. Bekanntlich sind seit einigen Jahren die naturwissenschaftlichen Schülerübungen in den höheren Schulen Preußens sehr gefördert, und wir dürfen hoffen, daß wir hierin bald Amerika nicht mehr nachstehen und es vielleicht in der theoretischen Durcharbeitung des Stoffes übertreffen, wie wir ja auch den Vorsprung Amerikas im Zeichenunterricht bereits eingeholt haben. — Der mathematische Unterricht wurde durchweg in verständiger Weise erteilt, und dabei wurden reichlich Aufgaben an den die ganzen Schulwände einnehmenden Tafeln von mehreren Schülern gleichzeitig behandelt. Die neuen methodischen Bestrebungen im mathematischen Unterricht, welche von Prof. Klein in Göttingen ausgehen, waren drüben noch unbekannt.

Bekanntlich ist die öffentliche amerikanische Schule, die Elementar- sowohl als auch die High-School, konfessionslos. Religionsunterricht wird nicht erteilt. Es ist dies aus der Geschichte des Landes zu erklären und hat bisher zu Mißständen nicht geführt. Die Kinder erhalten keinen Religionsunterricht in der Schule, sondern in der schulfreien Zeit (der Samstag ist frei) von dem Geistlichen und von Laien ihrer Konfession häufig in gut organisierten Sonntagsschulen. Ich glaube indessen, daß bei unserer Verbindung des Religionsunterrichtes mit der höheren Schule durch Mitglieder der Lehrerkollegien ein regelmäßigerer und wissenschaftlicherer Unterricht gewährleistet wird, der, wenn er in der rechten Weise erteilt wird und von duldsamem Geiste geleitet ist, eine wertvolle Unterstützung der gesamten Erziehungstätigkeit der Schule bedeutet, und ich würde unserer Einrichtung vor der amerikanischen den Vorzug geben unter der Voraussetzung, daß zur Vermeidung von Gewissenszwang auf Antrag der Eltern der betreffende Schüler vom Religionsunterricht zu dispensieren ist, ohne daß die Eltern, wie es heute verlangt wird, den Nachweis eines ausreichenden Ersatzunterrichts erbringen müssen, der vielfach nur schwer oder gar nicht zu haben ist. In den Vereinigten Staaten ist eine Einführung des Religionsunterrichts schon deshalb untunlich, weil dort nicht weniger als 56 religiöse Genossenschaften (Denominations) in Betracht kämen. Auch läßt das Gesetz Privatschulen zu und damit die Gründung konfessioneller Anstalten. In Chicago z. B. werden 130000 Kinder in katholischen Pfarrschulen erzogen.

(Schluß folgt)

DIE BERLINER REALSCHULEN UND IHR SOZIALER WERT

Von Heinrich Schnell

Der bekannte Frankfurter Schulmann und Stadtrat Dr. Julius Ziehen spricht der von manchen Seiten geforderten Einheitsschule in seinem Vortrag 'Volkserziehung und Schulreform' (gehalten in der 21. Hauptversammlung des Vereins für Schulreform zu Berlin am 22. Oktoker 1911, abgedruckt im laufenden Bande dieser Jahrbücher S. 1 ff.) das Urteil. Er bezeichnet die Einheitsschule im Sinne der allgemeinen Volksschule während der ersten Schuljahre als einen 'pädagogischen Mißgriff, der durch keine, wenn auch noch so gute, soziale und politische Absicht ausgeglichen werden kann'. Sein Urteil berührt sich also mit demjenigen des Darmstädter Professors Dr. Hugo Müller, der in seinem 1907 erschienenen Buch 'Die Gefahren der Einheitsschule für unsere nationale Erziehung' aus sozialen, politischen und schultechnischen Gründen diese Schule verwirft.

Ziehen fordert allerdings zugleich, daß 'die höhere Schule mit der Volks- und Mittelschule so verbunden sein muß, daß den dazu geeigneten Schülern der Übergang von dieser zur höheren Schule bis zur Mittelstufe hinauf tunlichst offengehalten ist'. Er verweist auf das Frankfurter Schulwesen, in welchem 'seit langen Jahren die Möglichkeit des Übertritts geeigneter Mittel- und Volksschüler in die höhere Schule im vollen Umfange des Bedürfnisses dadurch gesichert ist, daß die Zahl der Sexten doppelt so groß gehalten wird wie die Zahl der oberen Vorschulklassen'. Er hält 'dies Verfahren für das denkbar zweckmäßigste', wenn es mit einer entsprechenden Gestaltung der Lehrpläne und einer ausreichenden Zahl von Freistellen verbunden ist.

Diese Gestaltung der Lehrpläne wird jedoch kaum anders erfolgen können, als daß die Vorbereitung auf der allgemeinen Schule einen Zeitraum von vier Jahren umfaßt und also das Eintrittsalter für Sexta mit dem vollendeten zehnten Lebensjahre festgesetzt wird. Es ist ja bekannt, daß das Pensum der unteren Bürgerschulklassen reichlich bemessen ist, ja daß man seine Verringerung fordert. Deshalb wird der übertretende Bürgerschüler stets ein Jahr älter sein als der Sextaner, welcher durch unsere dreiklassigen Vorschulen hindurchgegangen ist. Oder man müßte wie in Bayern und Sachsen das Alter für die Aufnahme in die Sexta allgemein mit dem vollendeten zehnten Lebensjahre bestimmen. Der zehnjährige Sextaner ist der normale Schüler, so stellt Direktor Huckert-Sagan es in einer der letzten Nummern des 'Korrespondenzblattes für den akademisch gebildeten Lehrerstand' in einem Aufsatz 'Einfluß des Alters auf die

Arbeitslast und die Leistungen der Sextaner' fest. Aber es ist doch zweifelhaft, ob Preußen und andere Staaten dem bayrischen Vorbild folgen und also das Normalalter der Abiturienten auf 19, das der mit dem Freiwilligenschein abgehenden Schüler auf 16 hinaufschrauben werden. Auch Huckert wünscht dies radikale Mittel gar nicht, er schlägt vielmehr nur eine strenge Aufnahmeprüfung vor.

Die vierzehn Berliner Realschulen halten die Verbindung mit der Gemeindeschule in der Tat aufrecht, indem sie die Bestimmung haben, daß Schüler, welche aus der 5. Klasse der achtstufigen Gemeindeschule in die 4. Klasse versetzt werden, also im Normalfall das zehnte Lebensjahr vollendet haben, für die VI. Klasse als reif betrachtet werden, doch so, daß sie einer Aufnahmeprüfung unterworfen werden. Verlangt für die Aufnahme in die VI wird ein Diktat von 1 bis $1^1/_2$ Seiten ohne besondere Schwierigkeit, dazu Rechenaufgaben, wie Addieren und Subtrahieren vielstelliger Zahlen und Multiplizieren und Dividieren mit dreistelligem Divisor.

Die Berliner Realschulen halten diese Verbindung mit der Gemeindeschule noch weiter aufrecht: Sie nehmen für die V. Klasse solche Gemeindeschüler auf, welche aus der 4. in die 3. Klasse versetzt werden, also elf Jahre alt sind. Denn die Sexta ist wie die Sexta der hessischen Realschule noch ohne französischen Unterricht.

Die Berliner Realschulen gehen aber auch noch über die hessischen hinaus, indem sie den fremdsprachlichen Unterricht erst in der IV beginnen und deshalb in die IV solche Gemeindeschüler aufnehmen können, welche in die 2. Klasse versetzt, also zwölf Jahre alt sind. Ein schwereres Diktat, das das Allergebräuchlichste aus der Grammatik und die Hauptsachen der Interpunktion voraussetzt, wird neben einigen Rechenaufgaben aus der einfachen Regeldetrie, den einfachen Brüchen und den Dezimalbrüchen in der Prüfung erfordert.

Die soziale Bedeutung dieser Verbindung liegt auf der Hand. Die Kinder können die Gemeindeschule bis zum vollendeten zwölften Lebensjahre besuchen und alsdann in vier Jahren das Freiwilligenzeugnis erreichen.

Für unbemittelte Schüler hat die Stadt durch Freistellen gesorgt. Nach dem Regulativ vom 20. März 1903, betr. die Bewilligung schulgeldfreien Unterrichts an den städtischen höheren Lehranstalten, dürfen die Freischüler den zehnten Teil der gesamten Schülerzahl ausmachen. Voraussichtlich wird im neuen Etat (für das Jahr 1912) noch eine Vermehrung der Freistellen an den Realschulen erfolgen. Nach dem 'Verwaltungsbericht des Magistrats zu Berlin für das Etatsjahr 1909' waren 1910 Ende März von ehemaligen Gemeindeschülern 249 im Genusse freien Unterrichts. Ende März 1911 waren es 219 (nach dem Verwaltungsbericht des Magistrats zu Berlin für das Etatsjahr 1910).

Soziale Gründe hatten einst den Berliner Stadtschulrat Dr. Bertram bestimmt, die Berliner Realschule ins Leben zu rufen. Damals als die Gemeindeschule noch sechsstufig war, absolvierte ein befähigter Schüler die sechs Stufen bis zum vollendeten zwölften Lebensjahr. Diesen, die ihre Befähigung dargetan hatten, wollte er den Zugang zur höheren Schule öffnen. Diese selbst sollte

eine gründliche und zweckmäßige Vorbildung der Handwerker, Gewerbetreibenden und Kaufleute bewirken. Er ließ also den fremdsprachlichen Unterricht erst in der Quarta beginnen. Dabei leitete ihn nicht nur die Rücksicht auf die übertretenden Gemeindeschüler, sondern auch ein pädagogischer Grund.

Nach Bertrams Überzeugung nämlich beruhte die Meinung, daß das vierte Schuljahr die angemessenste Zeit für den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts sei, auf einem Vorurteile. Das Kind kann notdürftig lesen, schreiben und rechnen, es hat angefangen in seiner Muttersprache zu denken, da nimmt ein fremdes Idiom den besten Teil der Kräfte in Anspruch. Das ist der Weg der alten Tradition, die berechtigt war, solange die fremde Sprache das eigentlich Wissenswerte war, die aber ihr Recht verlor, als deutsche Literatur, Geschichte, Rechnen, Naturwissenschaften selbständige Lehrfächer wurden, die für die erwachende Kindesseele die natürliche Nahrung, für das anfangende Denken den bildendsten Stoff abgeben. Läßt man in diesen richtig gegliederten Unterrichtsstoffen den Geist der Schüler reifen, sagte er, bis gegen den Schluß des zwölften Lebensjahres, so kann man die fremde Sprache beginnen, ohne das Denken zu verwirren; man kann sie schneller und mit mehr Erfolg treiben, weil das Urteil entwickelter ist und die Fassungskraft eine inhaltreichere Lektüre gestattet.

Bertrams Lehrplan wich also von dem Normallehrplan der Realschule erheblich ab. Er hatte 26 Wochenstunden Französisch (gegen 40), 10 Stunden Englisch (gegen 13) und 36 Wochenstunden Mathematik (gegen 29).

Das Kultusministerium würdigte den Zweck der Berliner Realschule, 'den begabtesten Schülern aus den Gemeindeschulen die Möglichkeit zum Erwerbe einer höheren bürgerlichen Bildung zu verschaffen', indem es durch Verfügung vom 15. Februar 1884 die Gründung als 'einen durch die besonderen Verhältnisse der Stadt Berlin veranlaßten Versuch' genehmigte. Allerdings war es dem Stadtschulrat in der Anerkennung der pädagogischen Gründe nicht gefolgt. Es machte vielmehr geltend, einmal, daß nicht mit ausreichender Wahrscheinlichkeit zu erwarten steht, daß die erhebliche Verringerung der dem fremdsprachlichen Unterrichte zugewendeten Zeit ohne nachteiligen Einfluß auf die Festigkeit und den Umfang der Aneignung bleibt, sodann, daß der zweifache Zugang in die IV. Klasse aus der V. Klasse und aus der absolvierten Gemeindeschule einen schon durch die durchschnittliche Altersverschiedenheit bedingten Unterschied in dem Maße der geistigen Reife zeigen werde, welcher den gleichmäßigen Unterricht der beiden Elemente zu einer schwierigen Aufgabe machen müsse.

Am 1. Oktober 1884 wurde die erste Realschule eröffnet. Sie hat seit 1909 den Namen 'Bertram-Realschule (Nr. I)'. Zur Zeit bestehen 14 Realschulen mit 175 Klassen und einer Schülerzahl von 6344 (Vierteljahr Januar — März 1911).

Wir sehen davon ab, die Entwicklung des Lehrplans zu verfolgen, und verweisen vielmehr dafür auf die verdienstvolle Schrift des Direktors der Bertram-Realschule Dr. Robert Pohle 'Zur Geschichte der Bertram-Realschule (Nr. I) 1884—1909'. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1910.

Wir wollen an der Hand dieser Schrift, des Berichts über das Schuljahr 1910/11 der Bertram-Realschule sowie anderer von Direktor Pohle uns freund-

lichst zur Verfügung gestellten Angaben kurz prüfen, ob die Berliner Realschule dem gedachten sozialen Zweck gerecht geworden ist.

Wir schicken die Bemerkung voran, daß seit dem 1. Oktober 1902 die Berliner Gemeindeschule achtstufig geworden ist. Mithin wird ein in die IV übertretender Gemeindeschüler die Gemeindeschule nur bis zur Absolvierung der 3. Klasse besuchen können. Aber auch so bilden diese begabten Schüler immerhin ein günstiges 'Ferment' in den ersten sechs Gemeindeschulklassen und dehnen den Einfluß der Volksschule auf einen Teil der höheren Bevölkerungsschichten aus. Die Anhänger der Einheitsschule haben ja immer von diesem Umstand eine besondere soziale Wirkung auf die verschiedenen Bevölkerungsklassen erhofft.

In den ersten 25 Jahren des Bestehens sind 3067 Schüler in die Bertram-Realschule eingetreten. Sie stammten zu 38,7 % aus Handwerkerkreisen, zu 32,3 % aus dem Stande der Kaufleute und Fabrikbesitzer, zu 10,9 % aus den Gewerbetreibenden; 9,9 % waren Beamtensöhne, 4,4 % Söhne von Lehrern, Schriftstellern, Künstlern, Offizieren; 2,6 % stammten von Rentnern und Landwirten ab; die Eltern von 1,1 % waren unbekannten Berufs.

Von diesen Schülern kamen 30,5 % aus andern höheren Lehranstalten, 9,8 % von Privatschulen, 59,6 % von Gemeindeschulen = 1836 Schüler. 522 Schüler wurden im ganzen in die IV aufgenommen, d. h. 17,6 % der Gesamtzahl. Diese 522 verteilen sich folgendermaßen: 44 kamen aus Privatschulen (8,4 %), 138 aus anderen höheren Lehranstalten (26,4 %), 340 aus Gemeindeschulen, d. i. 65,5 % aller Quartaner oder 11,1 % aller aufgenommenen Schüler.

Die Schule haben in demselben Zeitraum 2527 Schüler verlassen (NB. Gestorben sind 20 Schüler; zurzeit des Berichts, Juni 1909, waren in der Anstalt 520; also: 3067 — 540 = 2527). Die Zahl der mit dem Reifezeugnis Entlassenen betrug bis Ostern 1909: 980; es haben also 39 % aller Schüler das Ziel der Schule erreicht. Die Zahl wächst noch etwas, wenn man die 23 Abiturienten des Michaelistermins 1909 zurechnet. Der Bericht von Direktor Pohle bemerkt: 'Die Tatsache, daß allein eine Anstalt im Verlauf von 25 Jahren die stattliche Anzahl von 1003 Schülern mit dem Zeugnis der wissenschaftlichen Befähigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienste entsenden konnte, ist ein vollgültiger Beweis für das dringende Bedürfnis, dem die Realschulen dienen sollen.' Allerdings der Berichterstatter gibt auch zu, daß sich die Frage 'einer ziffernmäßigen Nachweisung entzieht', 'inwieweit die Zahl und der Prozentsatz derer, welche das Ziel der Anstalt erreicht haben, durch die besondere Organisation der Berliner Realschulen beeinflußt sein mögen'.

Der Andrang zu den Realschulen ist außerordentlich groß und kann nicht befriedigt werden, obwohl die Schulen sämtlich Doppelklassen (Oster- und Michaelisklassen), also 12 Klassen, eine 13 und drei je 14 Klassen haben. Darum erscheint in den Berichten unter den 'Mitteilungen an die Schüler und deren Eltern' der Satz: 'Bei der Anmeldung kann eine Gewähr für die Aufnahme nicht gegeben werden; die letztere richtet sich vielmehr nach der Anzahl der Plätze, welche erst nach geschehener Versetzung in der Schule ersicht-

lich ist', und der andere: 'Erfahrungsmäßig sind die Aussichten für die Möglichkeit der Aufnahme in die VI. Klasse am günstigsten, ungünstiger gestalten sie sich für die V. und IV. Klasse.' Es finden also infolge Platzmangels, wie es scheint, nicht alle ehemaligen Gemeindeschüler, die in die IV eintreten wollen, Aufnahme.

In betreff des Lebensalters haben wir für die ältere Zeit nur die allgemeine Angabe: 'Das Lebensalter der Abiturienten hielt sich ganz überwiegend zwischen 16 und 18 Jahren, doch gab es auch eine Anzahl jüngerer (15—16 Jahre) und älterer Schüler (19—20 Jahre).' Ostern 1911 war das Durchschnittsalter 17 Jahre, ebenso Michaelis 1911. Ostern waren 2 Abiturienten 19, 9 : 18, 11 : 17, 4 : 16 Jahre; Michaelis waren 3 : 19, 7 : 18, 13 : 17, 12 : 16 Jahre alt.

Man wird demnach abschließend sagen können: Es ist ein Weg gefunden, der die Verbindung zwischen der Gemeinde- und der höheren Schule herstellt. Aber er leidet noch an einigen Unvollkommenheiten. Dazu gehört der Verlust eines Jahres, der den ehemaligen Gemeindeschüler belastet. Dazu gehört das hohe Alter der Abiturienten — wir erinnern daran, daß das normale Alter der Abiturienten 15, bezw. 16 Jahre betragen sollte, besonders im Interesse derjenigen, die in ein Geschäft eintreten; wir tragen jedoch Bedenken, angesichts der relativ günstigen Versetzungszahlen, die mitgeteilt werden, das hohe Alter auf Kosten der eigenartigen Organisation der Schulen zu erklären. — Dazu gehört endlich die Überfüllung, besser der große Andrang, welcher die Neuaufnahme vorgerückter Gemeindeschüler beschränkt, obwohl eine solche in größerem Umfange doch gerade zu den Zweckaufgaben der Berliner Realschulen gehört.

Wir hegen begründeten Zweifel, ob überhaupt ein besserer Weg gefunden werden kann, die Verbindung der Gemeindeschulen bis auf die IV. Klasse mit der höheren Schule herzustellen; Stadtrat Ziehen gibt einen solchen a. a. O. auch nicht an. Wir wissen, daß die höhere Schule von ihren Forderungen nichts mehr ablassen kann; die Berliner Lehrpläne enthalten die äußerste Konzession hinsichtlich des Beginns der fremden Sprachen. Und wir fürchten, daß auch dieser Weg in Zukunft noch weniger gangbar sein wird, wenn die Forderungen weiter Kreise auf Herabminderung des Lehrpensums in den unteren Volksschulklassen sich durchgesetzt haben.

Dagegen scheint es, als ob die neue preußische Mittelschule berufen sein wird, in engere Verbindung mit der höheren Schule zu treten.

[Nachwort der Redaktion. Daß es ein schlimmes Vorurteil ist — nicht wäre, sondern ist —, die Angehörigen der bevorzugten Berufstände und Gesellschaftsklassen hätten im voraus ein Recht darauf, ihre Söhne wieder in dieselben Berufe und Klassen eintreten zu sehen, daß vielmehr, wenn die Leistungsfähigkeit der Nation erhalten und gesteigert werden soll, die führenden Kreise sich immer aufs neue aus den noch unverbrauchten, kraftvollen Schichten des Volkes ergänzen müssen, zu dieser Überzeugung habe auch ich mich wiederholt bekannt, und habe es deshalb noch kürzlich an dieser Stelle (S. 26) beklagt, daß an den höheren Schulen Preußens während der letzten Jahrzehnte das Schulgeld stetig erhöht, das Maß der geforderten Leistungen stetig herabgemindert worden ist. Sehr willkommen war deshalb auch für die Jahrbücher eine Dar-

legung der Maßregeln, welche die Stadt Berlin getroffen hat, um den Übergang begabter Söhne des Volkes in eine höhere Laufbahn, zunächst Schullaufbahn, zu fördern.

Wichtig für diesen Zweck ist vor allem, daß materielle Erleichterungen einigermaßen freigebig gewährt werden, und vielleicht noch wichtiger, vorzusorgen, daß die Hilfe auch wirklich immer und zur rechten Zeit die Würdigsten, die Fähigsten erreiche. Alles, was in dieser Richtung geschieht, verdient uneingeschränkten Beifall. Etwas anders steht es mit der Frage, ob es richtig war, eine weitere Erleichterung des Überganges dadurch zu schaffen, daß auch der Lehrplan einer höheren Schule in den unteren Klassen dem der Volksschule angepaßt wurde. 'Der Wille spielt auf, und der Intellekt muß tanzen', sagt Schopenhauer. Hier war es ein sozialpolitischer Wille, der den pädagogischen Intellekt auf eine bestimmte Bahn drängte. Wie gefährlich das ist, hat man ja am Beispiel des Reformgymnasiums gesehen. Was den Lehrplan der Berliner Realschulen betrifft, so ist es mir doch zweifelhaft, ob die große Zahl deutscher Stunden in Sexta und Quinta recht ausgenutzt werden kann, und ob nicht das Ministerium im Jahre 1884 ganz recht hatte mit seiner Besorgnis, daß die erhebliche Verringerung der dem fremdsprachlichen Unterrichte zugewendeten Zeit auf die Festigkeit und den Umfang der Aneignung nachteiligen Einfluß üben werde. Mit der äußeren Aneignung mag es noch eher gehen als mit der innerlichen Durchdringung, die doch auch für den, der die fremde Sprache später im praktischen Leben gebrauchen soll, das eigentlich Wertvolle ist, und die überall um so besser gelingen wird, je früher mit der Grundlegung begonnen ist. Noch wichtiger aber ist, was zu verkennen heute freilich in manchen Kreisen zum guten Tone gehört, daß gerade zu einem tieferen Verstehen und denkenden Erfassen der Muttersprache der Anhalt unentbehrlich ist, den die grammatische Betrachtung schon in der untersten Klasse an dem Erlernen einer fremden Sprache findet.

Auch der Verfasser des vorstehenden Aufsatzes meint, daß die Berliner Lehrpläne hinsichtlich des Beginns der fremden Sprachen die äußerste Konzession enthalten, und fürchtet, daß dieser Weg in Zukunft noch weniger als bisher gangbar sein werde. Dagegen hofft er, daß die neue preußische Mittelschule berufen sein möchte, in engere Verbindung mit der höheren Schule zu treten. Dieser Hoffnung oder diesem Wunsche kann ich mich nun ganz und gar nicht anschließen. Das war ja seit den Zeiten Wilhelms von Humboldt der Grundirrtum unserer Unterrichtsverwaltung, daß die Bildungswege, die zu den verschiedenen Berufen führen, nicht der Art nach getrennt, sondern dem Grade nach abgestuft wurden. Man kann sagen: die ganze Not, in der wir uns befinden und aus der herauszukommen man sich in den letzten Jahrzehnten vergebens bemüht hat, ist hieraus entstanden. Einen Weg zur Besserung kann in der Tat die neue Mittelschule eröffnen, aber nicht indem sie der Realschule oder Oberrealschule mehr Schüler zuführt, sondern indem sie recht viele minder geeignete von ihnen fernhält. Das kann nur geschehen, indem sie die Selbständigkeit des eigenen Lehrplans treu bewahrt und jede Nebenabsicht, jeden Gedanken an einen weiteren Zweck, zugleich auf die oberen Klassen einer höheren Schule vorzubereiten, von sich abweist.

Zu näherer Begründung dieses Votums kann ich auf die Studie von Luley, in einem früheren Hefte der Jahrbücher, und auf die Ausführungen eines westfälischen Schulmannes verweisen, die hier folgen. P. C.]

NOCH EINMAL DER UNGESUNDE ZUDRANG ZU DEN HÖHEREN SCHULEN UND SEIN EINFLUSS AUF DEREN LEISTUNGSFÄHIGKEIT

Von Johannes Seiler

Der nachstehende Aufsatz war abgeschlossen, ehe mir der denselben Gegenstand behandelnde von Luley, der im Februar-Heft dieser Jahrbücher erschienen ist (S. 90 ff.), bekannt wurde. Nachdem ich ihn jetzt mit Vergnügen gelesen, habe ich doch meine Ausführungen ungeändert gelassen. Die Übereinstimmungen mögen gerade dadurch wirken, daß sie ganz absichtslos und zufällig sind, oder, wenn man will, insofern nicht zufällig, als die in beiden Arbeiten berührten Fragen, aus der Not der Gegenwart entstanden, gewissermaßen in der Luft liegen und also auch mehrfach zur Erscheinung und Entladung kommen müssen.

Daß dem Streben, die Leistungsfähigkeit der höheren Schulen zu bewahren und zu heben, die Wünsche des Elternhauses sehr oft entgegenstehen, ist allbekannt. Wenn man also im Interesse der künftigen Generation und des Vaterlandes die Schulanforderungen auf der alten Höhe erhalten will, muß man auch auf diese Widerstände immer wieder den Blick lenken und sie zu verstehen suchen. Ein wertvolles Gelände schützt man nicht nur durch Pflege des Dammes gegen eine drohende Überschwemmung, sondern auch durch Erforschung des Ursprungs und der Natur der andringenden Fluten; vielleicht, daß man sie dann in eine andere, angemessene und naturgemäße Richtung lenken kann.

Der Wunsch vieler Eltern, ihre Söhne auf jeden Fall rasch weiterkommen zu sehen, hat doch nicht allein seinen Grund in dem vielgerügten Ehrgeize, der unter allen Umständen die Devise Hektors für seinen Sohn in die Wirklichkeit umsetzen möchte: 'πατρός γ' ὅδε πολλὸν ἀμείνων'. Daneben spielen doch auch eine wichtige Rolle die weitverbreiteten Vorstellungen 'besserer' Kreise, die nicht nur einige Berufsarten für besonders begehrenswert, sondern umgekehrt einige für nahezu ehrlos ansehen, deren Wahl eine Demütigung der ganzen Familie bedeuten würde. Einen solchen Weg seinen Sohn einschlagen zu lassen, dazu würde nicht nur ein gewaltiger sittlicher, den allgemeinen Ansichten trotzender Mut gehören, sondern auch ein absichtliches Ignorieren der Möglichkeit, daß der Sohn solchen sittlichen Mut dereinst nicht besitzt und also vielleicht in die übelste Lage gerät. Diese Rücksicht auf das spätere Urteil des herangewachsenen Sohnes äußert sich häufig genug in Worten wie: 'Mein Junge soll mir später wenigstens nicht den Vorwurf machen, daß ich nicht alles versucht habe, ihm eine möglichst gute Lebensstellung zu verschaffen.'

Damit hängt nun noch ein dritter, besonders starker Impuls zum Vorwärtsdrängen auf oft ungeeignetem Wege zusammen, der durch das Berechtigungswesen gegeben ist. Ganz abgesehen von dem Abiturientenexamen ermöglicht ja

das Zeugnis für fast jede mittlere und höhere Klasse den Eintritt in einen oder mehrere Berufe. Wer mit der Absicht, zunächst nur eine bestimmte Sprosse auf der Leiter der Berechtigungen zu erklimmen, die Schule besucht, dem wird das schon in dem Organismus der unteren Klassen grundsätzlich angebahnte höchste Schulziel gleichgültig sein, er wird nur an den äußeren Erfolg denken, und — was nicht weniger schlimm ist — er wird auch die Lehrer in die Versuchung bringen, aus Mitgefühl mit den individuellen Verhältnissen, und um die Klasse von eigentlich nicht dahingehörigen Elementen zu befreien, ihn milder zu beurteilen und dann aus Gerechtigkeit auch anderen minderbefähigten Schülern die Versetzung nicht zu versagen. Ganz besonders kraß tritt die Wirkung dieser Einrichtung in bestimmten Fällen hervor, von denen ich folgendes Beispiel anführen möchte. Ein Schüler geht mit dem glücklich erkämpften 'Einjährigen' frohgemut von der Schule ab, weil dies Zeugnis zugleich den Eintritt in irgendeinen von ihm gewählten mittleren Beruf ermöglicht. Mit langem Gesichte erscheint er nach den Ferien wieder mit der Nachricht, offiziell und eigentlich genüge zwar das Zeugnis der Reife für die Obersekunda, inoffiziell aber nehme die Behörde niemanden, der nicht das Primanerzeugnis aufweisen könne! Wie schwer es ist, einen unter solchen Umständen wieder eingetretenen Schüler, der sich mit seinen Gedanken schon in eine ganz andere Sphäre eingelebt hat, bei der Sache und nicht nur bei der Ersitzung des 'uneigentlich' geforderten Zeugnisses zu halten, und wie störend ein solcher Fremdkörper auf die Gesundheit des gesamten Schulorganismus einwirken muß, braucht nicht erst geschildert zu werden. Kann man es den Eltern solcher Schüler verdenken, wenn bei ihren Unterredungen mit den Lehrern, die ihnen vielleicht den Wert der inneren Förderung des Schülers an und für sich klarzumachen sich bemühen, immer und immer wieder der eine Seufzer beherrschend hindurchklingt: 'Wenn er nur versetzt wird!' Da wirkt es geradezu herzerfrischend, wenn einmal ein Vater den Wunsch äußert, seinen Sohn noch länger auf der Schule zu lassen, auch wenn sein äußeres Weiterkommen ausgeschlossen sei; er wisse, daß dieser Aufenthalt seiner Charakter- und Geistesbildung zugute kommen werde. Daß solche Worte zu den Seltenheiten gehören, daß der die Anforderungen und Leistungen herunterziehende Ballast sich auf unsern höheren Schulen eingenistet hat, ist nach alledem nicht einem verwunderlichen Unverstande elterlicher Ansprüche zuzuschreiben, sondern liegt zum großen Teile an dem sich immer mehr ausbreitenden Berechtigungswesen. Findet doch bei einzelnen Berufsarten eine förmliche Konkurrenz in dem Bestreben statt, das Zeugnis für immer höhere Klassen, am liebsten die bestandene Entlassungsprüfung zu verlangen — ein Wetteifer, der schwerlich zur Verbesserung der einen Berufsklasse, sicher aber zur Entwertung des Abiturientenexamens führen muß. Denn wenn auf einen Weg, dessen Fortsetzung nur mit Erklimmung und Übersteigung eines Walles möglich ist, mit Gewalt ganze Massen getrieben werden, so liegt es in der Natur der Sache, daß ein solcher Wall durch ebendiese Massen mit der Zeit niedergetreten wird, soviel man auch an dessen Instandhaltung arbeitet.

Nun gibt es zwar einen Fall in der Geschichte, daß ein solcher Wall trotz

der schlimmsten Zwangslage der einen Zugang heischenden Menge unversehrt blieb. Diese wurde zwar nicht durch Ehrgeiz, durch übertriebene Ansprüche infolge falscher Lebensanschauungen, auch nicht durch Hoffnungen auf Berechtigungsscheine gehetzt, es waren vielmehr waffenunfähige Einwohner von Alesia, die in dem Entscheidungskampf der Gallier um die Freiheit als unnütze Brotesser aus dem Heimatsort gegen die römischen Befestigungen getrieben wurden, wo sie händeringend um Einlaß und Nahrung baten — aber vergebens; Cäsar berichtet darüber mit den kühlen Worten: *Caesar dispositis in vallo custodibus recipi prohibebat,* und so starben und verdarben sie schutzlos im Freien. Eine ähnliche grausame Kriegsmaßregel ist in unsern humanen Zeiten natürlich nicht möglich, und der Wall wird sicher überflutet werden, wenn kein anderer Ausweg für den Brot und Stellung begehrenden Nachwuchs aus den 'höheren' Ständen gefunden wird, der zu annehmbaren Zielen führt. Das Gros wird durch die mit den einzelnen Klassenzielen verbundenen verheißungsvoll winkenden Berechtigungen von Station zu Station weiter und geradezu auf die Richtung zum Abiturientenexamen hingedrängt, 'das man ja dann schließlich auch einmal versuchen kann, wenn man einmal so weit gekommen ist'.

Also möglichste Loslösung der Berechtigungen von den Klassenzielen, Einrichtung besonderer Examina für die einzelnen Berufsklassen außerhalb der Schule, Stärkung und Hebung der Mittelschulen und Vorbehaltung des Abiturientenexamens für die wichtigsten leitenden Stellungen! Andernfalls, wenn nämlich die höheren Schulen von immer zahlreicheren Bewerbern um alle möglichen Ämter und Berufsarten aufgesucht und benutzt werden müssen, und wenn trotzdem mit der an und für sich so wünschenswerten Strenge geprüft und versetzt wird, muß das Odium gegen die '*dispositi in vallo custodes*' nur immer noch wachsen, welche als die die Bestimmungen ausführenden mit den die Bestimmungen erlassenden selbstverständlich identifiziert werden und so manchem biederen Vater- und Mutterherzen als die willkürlichen und grausamen Zerstörer des Lebensglückes ihres Sohnes erscheinen.

Um so willkürlicher und grausamer erscheint das, was sie in ernster Pflichterfüllung tun, je höher die äußeren Anforderungen für bestimmte Berufsarten im Laufe der Zeit heraufgeschraubt werden. Noch vor 40 Jahren war der Zutritt zur tierärztlichen Laufbahn von der Reife für Obersekunda abhängig (Min.-Verf. vom 25. Mai 1860, bei Wiese [1867] I 249). Durch Bekanntmachung des Reichskanzlers vom 27. März 1878 wurde für den gleichen Zweck der Nachweis der Reife für die Prima eines Gymnasiums oder einer Realschule 1. Ordnung, bei welcher das Latein obligatorischer Unterrichtsgegenstand war, gefordert (Wiese-Kübler [1887] I 454). Jetzt muß, wer Tierarzt werden will — etwa infolge des Entrüstungsturmes der wegen nichtakademischer Behandlung in ihren heiligsten Gefühlen gekränkten vierfüßigen Patienten? — das Abiturientenexamen an einer der drei Vollanstalten bestanden haben. So verlangen es die Bekanntmachungen des Reichskanzlers vom 23. Juli 1889 und 26. Juli 1902 (Beier, S. 343). Ob dadurch wirklich auch die praktische Erfahrung und Vertrautheit mit der Tierseele, dem Tierkörper gewachsen ist? Und ob sich tatsächlich

die Bewerber um diese Laufbahn der Gedanken an Willkür und Grausamkeit erwehren können, wenn die prüfenden Lehrer gegen früher so wesentlich erhöhte Forderungen für den Eintritt in denselben Beruf stellen müssen? Ähnlich, wenn auch nach einer anderen Richtung schlimm, steht es mit der Vorbereitung zur Ausübung der Zahnheilkunde. Auch um Zahnarzt zu werden, muß man jetzt die Reifeprüfung bestanden haben. Zahntechniker dagegen kann sich jeder, aber auch tatsächlich jeder nennen, dem es einfällt, ein Zahnatelier aufzutun und die Zahnpraxis auszuüben. Eine solche durch keine Bestimmung eingeschränkte Freiheit eröffnet natürlich der Pfuscherei Tür und Tor, macht die ehrlichen und gewissenhaften Arbeiter gewaltsam zu Genossen zweifelhafter Existenzen, entwertet diese Art der Tätigkeit und brandmarkt sie als freies Gewerbe. Um diesen Mißständen zu entgehen, werden viele dieser Bewerber auf die höhere Schule und zum Abiturientenexamen hingedrängt ohne innere Neigung, nur weil unter den oben beschriebenen Verhältnissen ihnen der Umweg über die Reifeprüfung als der einzig würdige Weg erscheinen muß. Um diesen moralischen Zwang aufzuheben, wäre die Gewährung des Befähigungsnachweises für Dentisten durch ein staatlich anerkanntes Examen das einzige Mittel, wodurch eben die wirklichen Kenner und Könner von den Pfuschern unterschieden werden können. So würde ein erstrebenswertes, festes Ziel, nämlich ein tüchtiger, ehrenwerter Beruf für viele geschaffen, denen das Plombieren der Zähne mit Latein und Griechisch nun einmal wider die Natur geht. Seit einer Reihe von Jahren ist auf diesem Gebiete Prof. Otto Perthes (Bielefeld) durch Wort und Schrift[1]) mit großem Eifer, aber zunächst ohne jeden Erfolg tätig. Doch scheint es in der letzten Zeit Schritt für Schritt vorwärts zu gehen. So ist ganz in seinem Sinne ungefähr vor einem Jahre in das Reichsversicherungsgesetz die Bestimmung aufgenommen, daß die Dentisten wenigstens grundsätzlich von den Krankenkassen nicht ausgeschlossen werden sollen. Wie weit diese Erlaubnis in der Wirklichkeit ausgeführt werden wird, bleibt freilich abzuwarten. Vorläufig werden die Eltern ihren Söhnen, die sich der Zahnheilkunde widmen wollen, immer noch die Absolvierung einer höheren Schule als den besten Weg empfehlen.

In dem sehr verständlichen Gefühle aber, daß zur Behandlung eines kranken Zahnes oder Pferdes die Kenntnis Platonischer Dialoge nicht unbedingt nötig sei, wird man im unmittelbaren Zusammenhange mit der immer wieder heraufgesetzten Forderung eines höheren Klassenzieles für irgendeinen Beruf die Herabsetzung der mit der Klasse verbundenen Anforderungen verlangen, und man wird, wenn dies nicht geschieht, die Hüter der strengen Ordnung als Verderber der Jugendhoffnungen, wegen Einführung neuer Existenzbeschränkungen, als Frevler gegen die heimischen Anschauungen verklagen. Wie solche im Volke umlaufende Beschuldigungen, durch die allmählich eine feindliche Stimmung erzeugt wird, von entscheidender Bedeutung werden können, hat nicht bloß ein Sokrates erfahren, wir sehen solche Bestrebungen in unserm Schulwesen bis in die neueste Zeit wirksam. Und wenn sie einst ihren Zweck erreichen sollten,

[1]) Z. B. Perthes, Mehr Pflege der Fachbildung! Separatabdruck aus Nr. 17 der Zahntechnischen Wochenschrift vom 23. April des Jahrganges 1911.

werden wir uns nicht mit den Freunden des Sokrates trösten können, die, wenn sie auch den Tod der Person betrauerten, sich doch des Fortlebens der Idee freuen konnten. Denn wenn es nicht gelingt, die für die höheren Schulen ungeeigneten Elemente fernzuhalten, indem man die auf der Schullaufbahn schon unterwegs lockenden Ziele beseitigt und andere Wege ebnet und empfiehlt, dann werden die immer dichter anrückenden Kolonnen die Qualität der Schule verringern oder vielleicht gar zur Zerstörung Sturm laufen gegen diejenige höhere Schulgattung, die für die schwerste und höchste gehalten wird, das Gymnasium, ohne daß wie bei Sokrates mit der Vernichtung der Form das Weiterleben des Inhalts, der darin vertretenen Gedankenwelt, verbürgt wäre.

[Nachwort der Redaktion. Wir wollen nicht unterlassen ausdrücklich zu erklären, daß wir den vorstehenden Ausführungen in allem Wesentlichen beipflichten. Leider. Denn es ist ein schwerer Mißstand, auf den hingewiesen wird, vielmehr ein System von Mißständen, das auf ungesunden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Anschauungen beruht. Deshalb ist der Verf. auch nicht dazu gelangt, bestimmte Mittel zur Abhilfe vorzuschlagen. In der Tat bedürfte es einer die ganze Nation erfassenden Besinnung und Selbstaufraffung, zu der immerhin von führenden Stellen aus ein Anstoß gegeben werden könnte.

Ein kräftiger Schritt zur Besserung wäre schon getan, wenn endlich die Forderung erfüllt würde, die auf der Schulkonferenz 1890 von so sachkundigen und besonnenen Politikern wie Albrecht, Kropatschek und Schrader vertreten war, auf der Konferenz 1900 durch den Ministerialdirektor Thiel (im Ministerium für Landwirtschaft) wieder aufgenommen wurde: daß den Vollanstalten das schädliche Recht entzogen werden müsse, anders als im Reifezeugnis, also nach vollendetem neunjährigen Kursus, den Einjährigen-Schein zu erteilen. Damit würde an einer besonders wichtigen Stelle der eingewurzelte Irrtum abgetan sein, daß es möglich sei, eine und dieselbe Klassenreihe (VI — U II) auf einen doppelten Zweck einzurichten, sie einmal als Vorstufe zu benutzen für die höhere Schulbildung des reiferen Alters (O II, I), und ihr daneben doch ein selbständiges und unmittelbares Ziel zu stecken, das Einjährigenrecht. 'Eine Schule ist kein Stück Zeug, von dem jeder nach Belieben eine Anzahl Ellen abschneidet', sagte Exzellenz Thiel im Jahre 1900.

Ferner wäre es nützlich — und es würde uns freuen, wenn diese Aufgabe bald einmal von einem Mitarbeiter der Neuen Jahrbücher angegriffen würde —, durch geschichtliche Statistik genau nachzuweisen, wie seit Mitte des XIX. Jahrh. die einzelnen praktischen Berufszweige ihre Ansprüche an den Zeugnisgrad der jungen Leute, die sich ihnen widmen wollten, gesteigert haben. Durch den zusammengedrängten Anblick dieser Entwicklung würde deutlich werden, welche unheilvollen Wirkungen der Ressortpatriotismus, um nicht zu sagen: die Ressorteitelkeit, schon gehabt hat und weiter auszuüben droht.

Denn auch darin hat Seiler unzweifelhaft recht: mit der immer wieder heraufgesetzten Forderung eines höheren Klassenzieles für irgendeinen Beruf verbindet sich eine Herabsetzung der für die Klasse gestellten Anforderungen; teils unbewußt, da die größere Masse, die durchkommen muß wenn sie nicht von praktischen Lebenszielen abgeschnitten werden soll, ganz von selber den Maßstab hinabdrückt, teils ausgesprochenermaßen, indem dieselben Leute, die aus standesgenössischem oder elterlichem Ehrgeiz eine möglichst hohe Klassenreife erreicht zu sehen wünschen, nun auch noch den anderen Anspruch erheben, daß deren Erlangung mehr als bisher erleichtert werde.

Dies wieder hängt mit der heute weitverbreiteten, in den Jahrbüchern schon mehrfach beklagten weichen Denkart zusammen, die da glaubt, unsere höheren Schulen seien allerwege dabei, ihre Forderungen zu überspannen, und bedürften der Hemmung. Wir fürchten, es werden erst noch sehr viel schlimmere Erfahrungen, als bisher schon, gemacht werden müssen, ehe sich in maßgebenden Kreisen die Einsicht durchsetzt, daß man längst im Abwärtsgleiten begriffen ist, und daß unsrer Jugenderziehung ein kräftiges Anspannen mehr not tut als mildherziges Nachlassen. Nur darin stimmen wir Seiler nicht ganz bei, daß er meint, von dem schlimmen Drang zur Schwäche sei das Gymnasium stärker bedroht als die Schwesteranstalten. So weit unsere Erfahrung reicht, handelt es sich hier um gemeinsame Gefahr, gemeinsame Gegnerschaft, zu deren Überwindung wir denn auch gemeinsam arbeiten und kämpfen wollen. P. C.]

V. VERBANDSTAG DES VEREINSVERBANDES AKADEMISCH GEBILDETER LEHRER DEUTSCHLANDS, DRESDEN, 9.—11. APRIL 1912

Von Hans Lamer

Es ist nicht zu leugnen, daß man vielfach die Versammlungen, die der große, sich über ganz Deutschland erstreckende Oberlehrerverband aller zwei Jahre veranstaltet, nicht als wirkliches Bedürfnis, sondern mehr als eine Lustbarkeit unserer kongreßfrohen Zeit ansieht und sich von den Verhandlungen wenig verspricht. Diese Ansicht ist doch nicht ganz richtig. Nachdem unser Stand durch verschiedene Schulgesetzgebung und -organisation in den Einzelstaaten lange gänzlich zersplittert war, wurde durch die Gründung des Vereinsverbands das Gefühl der Zusammengehörigkeit geweckt, ist jedoch wohl immer noch nicht überall in wünschenswerter Weise vorhanden. Erheblich verstärkt aber wird es durch die Tagungen; wirkliches Beisammensein in derselben Stadt, in demselben Festraume wirkt doch auf das Einheitsgefühl viel stärker als der bloße Gedanke daran, daß man dem nun glücklich existierenden Verbande der Oberlehrer ganz Deutschlands angehört. Es wurde ferner früher die Befürchtung laut, und ich selbst habe sie geteilt, bei der überwiegenden Mehrheit preußischer Mitglieder würden die berechtigten Sonderinteressen der anderen Staaten etwas in den Schatten gestellt werden; die Dresdner Versammlung bewies, daß das namentlich dann keineswegs der Fall ist, wenn die Tagung auf außerpreußischem Boden stattfindet. Auch eine andere Befürchtung, daß nämlich die gymnasialen Interessen unter denen der anderen höheren Schulgattungen leiden würden, ist zu meiner großen Freude auch in Dresden durchaus nicht in Erfüllung gegangen; die Vertreter der einzelnen Schulgattungen verkehrten in schönster Einigkeit. So skeptisch man also sonst der modernen Erfindung von Kongressen gegenüberstehen möge, die Existenzberechtigung der Tagung der Oberlehrer *an sich* ist, wie schon durch die früheren, so auch durch die Dresdner Versammlung erwiesen, ebenso wie die Möglichkeit einer gedeihlichen und friedlichen Durchführung von Verhandlungen in einem Vereine, in dem doch schon in der großen Zahl der Mitglieder — 20000 — die Gefahr einer Uneinigkeit vorliegt.

Gegenüber dem erhebenden Gesamtergebnisse eines einigen Auftretens vor der Öffentlichkeit darf man es als weniger wichtig ansehen, daß man sich vielleicht im *einzelnen* bei den in Dresden gehaltenen Vorträgen hie und da fragen konnte, ob sie auf dem Kongreß berechtigt waren. Nicht als ob inhalt-

lich mit ihnen zu rechten wäre: den vorgetragenen Ansichten und angenommenen Leitsätzen wird man im ganzen völlig zustimmen. Aber manchmal hatte man wohl den Eindruck, als ob das Gesagte so schön und richtig sei, daß es vermöge seines inneren Werts auch bei bloßer literarischer Publikation seine Wirkung getan hätte und also eine wirkliche Kongreßarbeit nicht erforderte. In anderen Punkten dagegen ergaben sich erfreulicherweise Resultate, wie sie eben nur eine Versammlung zutage fördern kann. (Natürlich verkenne ich durchaus nicht, wie schwierig es für eine Kongreßleitung ist, es einem angemeldeten Vortrage von vornherein anzusehen, ob er der gestellten Bedingung entspricht und ein wirklicher 'Kongreßvortrag' ist. Bei einem der Dresdner Vorträge würde ich zunächst die Frage verneint haben, während sich in der Debatte das Gegenteil ergab.)

Ein wichtiges Resultat der Dresdner Versammlung scheint mir, obwohl es ganz abseits von der Tagesordnung lag und im offiziellen Programm gar nicht vorgesehen war, das folgende zu sein. Durch zahllose Erzeugnisse moderner pädagogischer Literatur, die sich in Vorschlägen von Erleichterungen, im Herabsetzen der Anforderungen, im Verhätscheln der Jugend gar nicht genug tun können, wird auch derjenige wankend, der sich darüber klar ist, daß unser Vaterland arbeitsgewöhnte Männer braucht, und daß unsere höheren Schulen nun einmal nicht für allen und jeden bestimmt sind; niemand will sich vor seinem Gewissen sagen müssen, daß er einseitig den Wert moderner Reformen verkennt. Gegenüber solchen Schwankungen war es in Dresden höchst beruhigend zu sehen, daß jedesmal, wenn von wirklichen Anforderungen an die Schüler die Rede war, sich Beifall hören ließ. Vereinzelt sprach freilich ein Redner davon, die Schule laste wie ein Druck auf den Schülern, und alles, was diesen Druck beseitigen helfe, sei zu begrüßen, aber die Opposition blieb nicht aus; und als in einer der in der Festsitzung gehaltenen Reden Prof. Dr. Poeschel, der Rektor der sächsischen Fürstenschule Meißen, fürwahr einer ehrwürdigen Stätte ernster Arbeit, eine sorgfältige Auslese bei der Aufnahme empfohlen und vor dem Herabsetzen der Forderungen gewarnt hatte, da mußte er in seiner Rede eine Zeitlang innehalten: lauter und einmütiger Beifall unterbrach ihn. Nachdem man in Preußen mit der Kurzstunde und vor allem mit dem Extemporaleerlaß wohl bis an die letztmögliche Grenze der Erleichterung gegangen ist, scheint sich allenthalben der gesunde Rückschlag geltend zu machen; ein so klarer Überblick aber über die Stimmung auch der preußischen Berufsgenossen, wie ihn der Dresdner Tag brachte, wäre durch Publikation unmöglich gewesen.

Ein eigentlicher Verhandlungsgegenstand, bei dem die mündliche Aussprache eine wirkliche Förderung oder doch schnelle und deutliche Aufklärung über jetzt herrschende Meinungsverschiedenheiten brachte, schien mir vor allem folgender zu sein. Während man nach dem Vortrage von Oberl. Dr. Roesel (Bielefeld): 'Die Bedeutung der Mädchenschulreform für den akademisch gebildeten Lehrer Deutschlands' den ersten drei Thesen des Redners (siehe Mitteil. des Vereinsverbands Nr. 20 S. 39) unbedenklich zustimmte — sie waren völlig einleuchtend —, zeigte sich über Punkt 4 eine große Meinungsverschiedenheit.

Roesel gehört zu denen, die unter keinen Umständen eine Frau in der Eigenschaft einer Mädchenschulleiterin als Vorgesetzte eines Mannes sehen wollen. Nach dem, was man bisher hierüber las, konnte man wohl annehmen, daß wenigstens die Preußen, die ja an dieser Frage das wesentliche Interesse haben, ihm fast allgemein beistimmen würden; Roesels Ausführungen klangen auch so bestimmt, als ob ein Widerspruch gar nicht möglich sein könne. Doch ergab sich in Dresden, daß mehr als $^1/_5$ der Vertreter anderer Ansicht waren, sei es, daß sie Roesels Opposition gegen die Frau als Vorgesetzte des Mannes überhaupt mißbilligten, sei es, daß sie ihr nur für den Fall beipflichten wollten, daß ein Mann gegen seinen Willen an eine Schule mit weiblicher Leitung versetzt würde. Der Kongreß ergab also hier ein ganz anderes Bild, als bisher wenigstens ich mir nach der Lektüre von Tagesblättern geschaffen hatte. Die Gegner erlangten zwar nur $^1/_5$ der Stimmen, trieben aber die Opposition mit ziemlicher Heftigkeit; es ist der Energie besonders des Direktors Dr. Gaster (Antwerpen) zu danken, daß man einen Beschluß wenigstens nicht einstimmig annahm, der den Gegnern des Oberlehrerstandes willkommene Grundlage zu der Behauptung bieten kann, wir verschlössen uns rückständig einer so modernen Bewegung wie der in der Frauenfrage. Roesels scharfe Opposition ist zwar durch die überraschend schnelle Einführung einer Reform, für die in Deutschland der Boden noch nicht genügend vorbereitet ist, sehr erklärlich, schoß aber doch wohl weit über das Ziel hinaus.

Sehr geeignet zur Anregung einer Debatte auf einem (nur Oberlehrern zugänglichen) Kongreß, ungeeignet aber für literarische Veröffentlichung schien mir auch der Vortrag von Oberlehrer Brinkwerth (Völklingen an der Saar): 'Mittelschullehrerfrage' (andere wünschten ihn freilich *in extenso* gedruckt). Brinkwerth forderte eine durchaus reinliche Scheidung zwischen akademisch gebildeten Lehrern (Akademikern) und Volkschullehrern, die eine akademische Bildung erworben haben (Seminarakademikern. Der vielfach gebrauchte Ausdruck Seminariker ist sprachlich eine absolute Barbarei, und man muß sich mit aller Gewalt an die Freiheit der Sprache in Neubildungen erinnern, um ihn auch nur in der Diskussion, wo er wohl nur der Kürze halber gebraucht wurde, zuzulassen). Brinkwerth führte aus, die seminaristische Vorbildung genüge nicht als Vorbereitung für das Universitätstudium, so daß man bei Volksschullehrern gegen dieses überhaupt, nicht nur gegen die folgende Anstellung an höheren Schulen opponieren müsse. In der Sache wird, auch bei Verwendung von Seminarakademikern an höheren Mädchenschulen oder auch nur in Unter- und Mittelklassen höherer Knabenschulen, kaum jemand Brinkwerth widersprechen; der einzige Opponent, der in Dresden auftrat, erfreute sich nicht des mindesten Beifalls; ebenso wird man mit Brinkwerth in der Abneigung gegen die Einheitschule einig sein. Immerhin war ich froh, die Sache unter uns und in vier Wänden besprochen zu sehen, und wäre noch froher, wenn es dabei bliebe. Nach der Art, wie Br. die Frage behandelte, würde, fürchte ich, das große Publikum mit schnell fertigem Urteil glauben können, es handele sich von unserer Seite um kleinlichen Eigennutz und um Standeseifersüchteleien. Daß

eine solche Meinung, so falsch sie auch wäre, überhaupt entstehen kann, muß unbedingt vermieden werden. Wir wollen einen ehrenwerten Stand, noch dazu einen, mit dem wir so nahe verwandt sind und der uns so wichtige Vorarbeit leistet, nicht deswegen tadeln, weil er seine Bildung zu erweitern und zu vertiefen und seine Existenzmöglichkeiten zu verbessern sucht; wir sind nur der Meinung, daß er diese Verbesserung in falscher Richtung anstrebt. Sollte also Brinkwerths Rede gedruckt werden, so müßte m. E. mit aller Deutlichkeit an die Spitze gestellt werden, was Direktor Prof. Dr. Mellmann (Berlin) in der Debatte vorbrachte: es seien nicht eigennützige Interessen des Oberlehrerstandes, sondern die Interessen des gesamten höheren Schulwesens, der Ausbildung unserer Kinder, die uns zu der Opposition im Sinne Brinkwerths veranlaßten. — Von den Leitsätzen Brinkwerths, die dem Deutschen Philologenblatt 1912 Nr. 14 beilagen, wurde I angenommen, II ebenso, aber mit Ablehnung der Forderung, die sogenannten halben Fakultäten zu beseitigen; III—VI wurden gestrichen.

Mit gleicher Ausführlichkeit auf die anderen Vorträge einzugehen, verbietet sich durch den Raum. Zum Teil waren sie — man verzeihe mir dies Urteil — nicht in dem oben angegebenen Sinne Kongreßvorträge; ein Blick auf die Leitsätze in den Mitteilungen des Vereinsverbands Nr. 20, wo meist ihr Inhalt knapp und klar angegeben ist, orientiert über einige von ihnen schließlich so gut wie der ganze jeweilige Vortrag. Im einzelnen verlief die Tagung folgendermaßen:

Vertreterversammlung, 9. April. Die Statuten wurden mit einigen Modifikationen des bisherigen Textes nunmehr endgültig angenommen. — Der Gesamtvorstand begründet eine Auskunftsstelle, die allen Vereinen und deren Mitgliedern jederzeit zur Verfügung steht; als Leiter wurde Prof. Dr. Zimmermann in Meiningen ernannt. — Rektor Prof. Dr. Matthias (Plauen i. V.) berichtete über die Erfolge Deutschlands auf der Unterrichtsabteilung der Brüsseler Weltausstellung und regte die Gründung eines Reichsschulmuseums an. Seine Vorschläge wurden gebilligt mit der Abänderung, daß als Ort dieses Museums nicht gerade Leipzig, sondern überhaupt eine der deutschen Lehrerschaft leicht zugängliche Stadt vorgeschlagen werden sollte; die Gründung einer pädagogischen Akademie in Verbindung mit dem Reichsschulmuseum bezeichnete man als unnötig. In der Debatte ließ die Stadt Leipzig inoffiziell einen Bauplatz für das zu gründende Museum und sonstige Unterstützung anbieten. — Vortrag c. r. m. Ehrentraut (Dresden): Für das Verbandsorgan, die 'Mitteilungen', wird eine Form gesucht, in der es sich finanziell selber trägt oder sogar die Vereinskasse bebereichert; eine Lösung der Frage ist bisher noch nicht gefunden. — Oberlehrer Dr. Rosenmüller (Dresden) befürwortete die Begründung eines Presseausschusses namentlich zur Abwehr ungerechtfertigter Angriffe und für einen Presseverkehr mit dem Publikum. Die Vorschläge wurden gebilligt und Rosenmüller mit der Leitung des Presseausschusses betraut. — Als Versammlungsort für 1914 wurde München bestimmt.

Versammlungen am 10. April:

Vorversammlung. Rektor Prof. Dr. Poland (Dresden) befürwortete eine freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe; sie sei am meisten für

Gymnasien, weniger für Realgymnasien, am wenigsten für Oberrealschulen nötig. Wenn sich dabei ein Zurückdrängen an Bildungsstoff ergebe, so sei doch ein besserer Ersatz dafür die größere Konzentration. Die bisher gesammelten Erfahrungen bezeichnete P. als günstig im allgemeinen, da die sich für die einzelnen Abteilungen meldenden Schüler für deren Unterrichtsgegenstände auch Interesse hätten. Speziell den Altphilologen sei eine größere Belebung antiker Kultur, ein Eindringen in die antiken Geisteswissenschaften und auch eine Wiederbelebung der freien schriftlichen Arbeiten möglich gewesen. In der mathematischen Abteilung habe sich vielleicht ein für die Schule etwas zuweitgehendes mathematisches Spezialistentum gezeigt, dagegen sei der mathematische Unterricht in der sprachlichen Abteilung wenig gedeihlich (nicht umgekehrt der sprachliche in der mathematischen). Dem Vortrag folgte ein reicher Austausch von Meinungen und Erfahrungen. Besonderen Eindruck machten die Ausführungen des Direktors Dr. Prinzhorn (Hannover); er hat an seiner Schule je zweistündige Spezialkurse in verschiedenen Fächern; die Teilnehmer daran werden von 2 Stunden Latein oder Mathematik befreit. Nachdem sich noch mehrere Redner für die Sache ausgesprochen hatten, wandte sich namentlich Prof. Buchrucker (Elberfeld) gegen die Gabelung, die er als ein neues Mittel der Jugendverweichlichung auffaßte. Trotz des Beifalls, der seinen Worten folgte, schien die Versammlung mehr zur freieren Gestaltung des Unterrichts zu neigen.

Der Vortrag des Oberlehrers Dr. Speck (Steglitz): 'Einrichtungen und Mittel zur wissenschaftlichen und pädagogischen Fortbildung der deutschen Philologen' fiel wegen Krankheit des Vortragenden aus. — Über den Roeselschen Vortrag ist schon berichtet.

Festversammlung, eröffnet durch Rektor Prof. Dr. Poland (Dresden). Die offiziellen Begrüßungsreden wurden vom Kultusminister Dr. Beck, Exzellenz, im Namen der Kgl. Sächsischen Unterrichtsverwaltung, vom Ministerialdirektor Geh. Rat Dr. v. Sallwürk in dem anderer deutscher Regierungen, vom Oberbürgermeister Geh. Rat Dr. Beutler im Namen der Stadt Dresden gesprochen. Für die Wertschätzung des Standes ist es wichtig, wie die Kgl. sächsische Regierung durch ihren Vertreter an das Wort Bismarcks erinnerte: 'Hätte ich nicht die Vorarbeit des höheren Lehrerstands in unserer Nation vorgefunden, so glaube ich nicht, daß mein Werk, oder das Werk, an dem ich mitgearbeitet habe, in dem Maße gelungen sein würde'; '... bei solch idealer Auffassung Ihres Berufs', äußerte der Redner weiter, 'werden alle deutschen Staatsregierungen das Ihrem Stande bisher durch Fürsorge für Ihre wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung und damit für Erhaltung Ihrer Berufsfreudigkeit erwiesene Wohlwollen Ihnen auch fernerhin mit Freude erhalten'. Dankbar sind wir auch dafür, daß Oberbürgermeister Beutler anerkannte, die Osterzeit sei nicht nur für viele Eltern schwierig, sondern sicher auch für die Lehrer — woran ja freilich das Publikum nicht denken will —, und daß gegenüber den Angriffen auf die höhere Schule, die wahrhaftig bisweilen die Berufsfreudigkeit schwächen, er auch seinerseits das Vertrauen der Behörden den Versammelten zusicherte. Es folgten die Festvorträge über das Thema: 'Die höhere Schule und der nationale Ge-

danke. Verschiedene Wege, ein Ziel.' a) Die realistische Vorbildung: Prof. Dr. Haacke (Plauen i. V.), b) Die humanistische Vorbildung: Rektor Prof. Dr. Poeschel (Meißen). Beide Redner betonten, vielleicht in allzugroßer Bescheidenheit, daß sie nichts Neues bringen, sondern nur Bekanntes zusammenfassen wollten, und wiesen nach, wie bei allen verschiedenen Bestrebungen unserer höheren Schulen das eine Ziel, tüchtige Staatsbürger und überzeugte Patrioten zu bilden, erreicht werde. — Eine zwar nur beiläufige Bemerkung Haackes scheint mir wert, hervorgehoben zu werden, weil sie eine meines Erachtens oft ganz verkannte Wahrheit enthält, daß nämlich die sexuelle Belehrung viel mehr den Eltern als der Schule zufallen müsse. Die Schule solle im biologischen Unterrichte mehr die Ehrfurcht vor dem Unendlichen des Lebens wecken und im allgemeinen die Pflicht der Selbstüberwindung anerziehen, nicht aber nur Angst vor den Gefahren erregen. Neu und erwägenswert erschien mir der Vorschlag, deutsche Jungen im Vaterlande zu einem Briefwechsel mit Altersgenossen im Auslande anzuregen. Was für Kriegsspiele der Schüler spricht, faßte der Redner gut zusammen, ohne aber auf die Kehrseite der Sache einzugehen; auch Veranstaltungen wie dem 'Wandervogel' dürften wohl nicht alle so sympathisch gegenüberstehen wie Haacke. — Poeschel warnte mit Recht vor staatsbürgerlicher Erziehung als förmlichem Unterrichtsgegenstand. 'Wenig davon reden, mehr danach handeln!' Sehr hübsch in biologisches Gewand gekleidet war der Gedanke, daß das Einzelwesen am Gymnasium dieselbe Entwicklung durchmache wie die Gattung: wir seien einmal keine Kulturautochthonen, die Wege auch unserer nationalen Entwicklung führten über Hellas und Rom. Daß bei den Worten: 'Beschneiden wir eher das Latein und führen wir ein in die Griechenwelt' kein Beifall laut wurde, war auffällig und zeigt, wie sehr man noch in den Anschauungen der Renaissancezeit befangen ist. Der Begünstigung wissenschaftlichen Unterrichts im Freien steht nicht nur Referent sehr skeptisch gegenüber. Die Worte: 'Überbürdet ist immer nur der, der auf die falsche Schule geht oder seine Zeit nicht einteilen gelernt hat' wurden so gewürdigt, wie sie verdienten.

Hauptversammlung. Prof. Dr. Bünger (Görlitz): 'Anteil von Lehrern an Disziplinarkammern'. Bisher vermittelte im Falle eines Konflikts der Vorgesetzte alle Schriftstücke des Untergebenen an die vorgesetzte Behörde, hatte also Einblick in diese und konnte nicht Zutreffendes sofort richtigstellen, während der Untergebene nicht erfuhr, was der Vorgesetzte über ihn berichtete, und also einer eventuell nicht zutreffenden Darstellung gegenüber machtlos war. Die Vorschläge Büngers auf Verbesserung dieses Zustands und Beseitigung anderer Mängel, besonders auf Berufung von Oberlehrern in Disziplinargerichte (s. Mitteilungen des Vereinsverbandes Nr. 20 S. 40), wurden einstimmig angenommen. — Über den Vortrag von Brinkwerth siehe oben. — Direktor Prof. Dr. Mellmann (Berlin) legte dar, daß die Gleichstellung der Oberlehrer mit den Richtern in den größeren Staaten durchgeführt sei, brachte aber aus kleineren Staaten noch recht absonderliche Verhältnisse zur Sprache und erging sich namentlich in ziemlich scharfen, wenn auch berechtigten Ausführungen gegen Bremen. — Der

Vortrag von Oberlehrer Dr. Rosenmüller (Dresden) über Jugendschriftenausschüsse mußte wegen Zeitmangels von der Tagesordnung abgesetzt werden; für weitere Durchführung seiner Arbeiten wurden Dr. Rosenmüller 500 Mk. bewilligt.

Der 11. April war Besichtigungen und Ausflügen gewidmet.

Bei den Verhandlungen und festlichen Veranstaltungen traten einige kleine Übelstände zutage, auf die die Leiter späterer Tagungen hinzuweisen vielleicht nicht überflüssig sein wird. Ein Vorwurf gegen die rührige und umsichtige Leitung der Dresdner Versammlung wird damit in keiner Weise ausgesprochen: vielfache Fortschritte mit Benutzung der Erfahrungen früherer Tagungen wurden von den Versammelten gern anerkannt. Aber es wirken bei so großen Vereinigungen eine solche Reihe von Umständen zusammen, daß einige, freilich gar nicht vorherzusehende, kleine Unannehmlichkeiten nicht zu vermeiden waren. Nach vielfach geäußerter Ansicht war das Programm zu reich; nur wenig Teilnehmer werden es über sich gebracht haben, alles Gebotne ohne Ausnahme anzuhören. Die Leitung künftiger Tagungen dürfte gut tun, nur Kongreßvorträge der oben gekennzeichneten Art zuzulassen (bei noch ungeklärten Fragen je zwei über dasselbe Thema, *pro et contra*) und bei trotzdem reichlich vorhandenem Material einen oder zwei halbe Verhandlungstage zuzugeben. Das ist wegen der Vertreterkosten schwierig, wird aber auch kaum nötig sein, wenn man außer der Auswahl von Vorträgen auch auf Eindämmung der Redelust namentlich in den Debatten bedacht ist. Auf die Vertreterversammlungen entsenden die Einzelvereine nur ihre guten Sprecher, und allzu große Redefertigkeit wird leicht zur Last. Man muß also, woran man in Dresden streng festhielt, die Redefreiheit in der Debatte auf fünf Minuten beschränken. Aber dabei entsteht ein neuer Nachteil, wenn nämlich ein Redner wirklich treffend und sachlich spricht. In solchen Fällen sollte, um Härten zu vermeiden, das in Dresden einmal angewendete Verfahren häufiger gebraucht werden, daß die Versammlung solchen Rednern die Redezeit durch Handaufheben um fünf Minuten verlängert. Ganz unrichtig scheint mir, daß ein Vortrag selbst über eine halbe Stunde ausgedehnt wird, wenn sonst noch andere Vorträge ausstehen.

Auf die Gefahr hin, daß man sich über den Vorschlag sehr wundert, bitte ich zu erwägen, ob nicht das Festmahl künftig besser wegfällt. Bei einer Speisung von 800 Personen ist, wie der Dresdner Fall zeigte, schon die Lokalfrage schwer zu lösen, und auch für einen tüchtigen Wirt ist ein Massendiner in dieser Ausdehnung keine leichte Aufgabe. Ohne Musik kann ein Festmahl nicht gut stattfinden; um aber in einem großen Saale bei der Unterhaltung von 800 Menschen noch gehört zu werden, muß sie so laut sein, daß sie nicht wenigen nahe Sitzenden zur Qual wird. In ähnlicher Weise leidet der Begrüßungsbierabend; der Aufenthalt in einem Raume, in dem 800 Menschen plaudern und, um zu plaudern, schreien, entspricht nicht dem Ideale vornehmer Geselligkeit. Statt bestimmter Veranstaltungen, Bierabend und Festmahl, empfiehlt es sich, eine größere oder kleinere Zahl wirklich guter Lokale zu nennen, in denen sich die Teilnehmer der Tagung überhaupt bei ihren Mahlzeiten und zu einem Abendtrunke zwanglos versammeln. Die Bewegungsmög-

lichkeit ist dabei größer als bisher, wo man wenigstens beim Festmahl auf längere Zeit an die einmal gewählten Nachbarn gefesselt war; damit wird es dann leichter, persönliche Bekanntschaften zu schließen.

Ich bitte die Dresdner Herren, die sich um das Gelingen der Tagung so große Mühe gegeben haben, nochmals, meine Auseinandersetzungen nicht irgendwie als gegen ihren Arbeitseifer gerichtet aufzufassen. Die Versammelten waren sich am Schluß der Hauptversammlung mit Geh. Regierungsrat Direktor Laudien darin einig, daß allen, die sich um die Tagung bemüht hatten, besonders aber dem Leiter, Rektor Prof. Dr. Poland, herzlicher Dank gebühre. Und wenn ich, was mir an Einzelheiten weniger gefiel, nach bestem Wissen und Gewissen ehrlich auseinandergesetzt habe, so darf ich doch auch das Gesamturteil eines weit beachtenswerteren Kritikers nicht verschweigen, der allen fünf bisherigen Tagungen beigewohnt hat, und nach dessen Ansicht in Dresden das erreicht worden ist, was den Gründern des Vereinsverbands von Anfang an vorgeschwebt hat: ein imposantes, würdiges Auftreten des Standes vor ganz Deutschland.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Schulen von Prof. Dr. E. Thrändorf. III. Heft: Reformation und Gegenreformation. Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kämmerer (Inh. O. Schambach) 1910. VIII und 150 S. 8°. 2,40 Mk., geb. 2,90 Mk.

Wie soll der Religionsunterricht an höheren Schulen in den Oberklassen erteilt werden? Diese Frage hat in dem letzten Jahrzehnt eine große Rolle gespielt. Denn daß eine gründliche Umänderung nötig war, konnte sich keiner verhehlen, welcher selbst noch nach der alten Schablone mechanischen Einpaukens unterrichtet worden war oder nun seinerseits in althergebrachter Weise dozierte und wenig Erfolg seiner Mühe sah. Ein Religionsunterricht, der dem erwachsenen Schüler nichts anderes als Lernstoff bietet, ohne zugleich auch sein Gemüt zu erfassen und seine geistige Mitarbeit anzuregen, kann geradezu geisttötend wirken, ist aber zum mindesten bei sehr vielen Veranlassung, sich im späteren Leben gar nicht mehr mit den religiösen Fragen zu beschäftigen, mit einem Worte: er wird der Religion entfremden. Daß aber in religiöser Gleichgültigkeit eine große Gefahr für das gesamte Volk liegt, ist nicht zu leugnen. Mehr als je gilt es heute, sich für oder wider zu entscheiden. Aber dazu muß man sich erst ein eigenes Urteil bilden, und dies wieder ist nur möglich, wenn man sich mit Lust und Liebe in den einschlägigen Stoff vertiefen, ihm Interesse entgegenbringen kann. Interesse zu wecken ist die Hauptaufgabe des modernen Religionsunterrichtes. Ob dabei die Orthodoxie oder eine wissenschaftlich-freie Anschauung die Zügel in der Hand hat, ist weniger wichtig, wenn wir selbst auch wünschen möchten, daß möglichst allen Schülern in den oberen Klassen die Ergebnisse der kritischen wissenschaftlichen Forschung irgendwie bekannt würden, da man ohne eine Stellungnahme zu den Problemen nicht mehr auskommt.

Diese Grundsätze finden ganz besonders ihre Anwendung auf den Unterricht in der Kirchengeschichte und in den großen Fragen des Lebens und der Weltanschauung. Der auf religionspädagogischem Gebiete genugsam bewährte Verfasser hat es nun in den 'Beiträgen zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Schulen' unternommen, einesteils eine Behandlung von Fragen anzuregen, die man früher kaum anzuregen wagte, andrerseits den Unterricht in der Kirchengeschichte in einer Form zu behandeln, die dem Lehrer wie dem Lernenden hohe Befriedigung zu geben vermag. Wir können unmöglich das dritte Heft dieser Beiträge allein auf seinen Wert untersuchen, ohne uns auch mit den vorausgehenden Heften und mit den Grundgedanken, auf denen das Ganze fußt, zu beschäftigen. Heft 1 geht davon aus, daß die Fragen, welche die Menschheit bewegen, heute ganz andere sind, als sie etwa zu den Zeiten Jesu und der Apostel waren; die moderne Technik hat z. B. das ganze Arbeitsverhältnis umgestaltet, und hierdurch ist gerade die soziale Frage, welche in der Zeit der Jugend des Christentums nur mit vielen anderen Fragen eine Rolle spielte und auch dann nur in einer der Zeit angepaßten Form, fast zur Hauptfrage geworden. Darf man die Schüler der Prima in die sozialreformatorischen Fragen einführen, damit sie wissen, um was es sich handelt, und gegebenenfalls an der Lösung mithelfen können? Verfasser antwortet unbedenklich mit Ja, weil diese Frage mit der Religionsanschauung unmittelbar verknüpft ist und nur auf dem Wege richtiger religiöser Stellungnahme zu lösen ist. Als

Gegenstand zur unterrichtlichen Behandlung nimmt nun Verfasser die beiden Gestalten aus der Geschichte der inneren Mission, Gustav Werner und Charles Kingsley, welche verwandte Ideen auf verschiedenen Wegen zu verwirklichen suchten, und leitet so die Schüler zur Erwägung der Probleme nach verschiedenen Seiten hin an, sowie auch zur Prüfung des Wertes der sozialen Gesetzgebung in Deutschland. Den Stoff gibt Verfasser zuerst in zusammenhängender Darstellung, und dann behandelt er ihn in Präparationen nach Formalstufen. Gerade in diesen Präparationen entwickelt Verfasser sein ganzes Geschick, einerseits durch passende Fragen das Interesse zu fesseln und andrerseits das Verständnis zu wecken und zu vertiefen. Wird so in diesem ersten Hefte dem Lehrer Material geboten, um sowohl nach Inhalt als auch nach Form und Methode die Schüler in eine der großen Fragen der Neuzeit einzuführen, so gehen die beiden andern Hefte im besonderen auf eine ersprießliche Behandlung der Kirchengeschichte aus, und zwar behandelt Heft 2 die alte und mittlere Kirchengeschichte, Heft 3 die Reformation und Gegenreformation. Verfasser vertritt den Standpunkt, daß in der Kirchengeschichte der Stoff nicht ausschließlich durch den Lehrer vorgetragen worden soll, was bei den meisten Schülern keinen nachhaltigen Eindruck machen würde, und es soll auch nicht der Schwerpunkt in eine Aneignung durch Hausaufgaben gelegt werden; vielmehr ist die gemeinsame Lektüre der Quellen zu treiben, doch so, daß durch geeignete Einleitungsfragen das Interesse, den bezüglichen Abschnitt in den Quellen nachzulesen, erweckt und nach erfolgter Lektüre durch weitere Fragen das Nachdenken angeregt wird, um die Kernpunkte aufzufinden und über Zweifelhaftes klar zu werden. Die Fragen selbst sollen den Stoff nicht zerpflücken, sondern sollen ihn nach Gehalt und Bedeutung nur begrenzen. Daß sich gelegentlich derselben eine Diskussion ent spinnt, ist nicht nur zuzulassen, sondern sogar wünschenswert, da im letzten Grunde der Schüler auf dieser Stufe nicht die Meinung des Lehrers nachbeten, sondern selbst ein Urteil finden soll. Es liegt auf der Hand, daß einmal die Quellenlektüre besser orientieren kann als der beste Vortrag des Lehrers, und dann auch, daß nach den obengenannten Gesichtspunkten der Unterricht in Kirchengeschichte nicht mehr als ein unnötiges Appendix zum Geschichtsunterricht empfunden wird, sondern vielmehr als die Einführung in ein Gebiet, welches dieser nur zu streifen vermag, das demselben aber ebenbürtig an die Seite zu stellen ist, weil es die Gegenwart erst vollkommen zu verstehen lehrt. Deshalb schließt sich des Verfassers Behandlung der Kirchengeschichte an ein kirchengeschichtliches Lesebuch an.[1]) Um aber dabei nicht von der Fülle des Stoffes überwältigt zu werden und das Interesse nicht durch Nebensächliches zu ersticken, behandelt Verfasser nur das, was für die Entwicklung der Kirche von einschneidender Bedeutung war oder für die Beurteilung des Wertes einer Kirche unerläßlich ist. Was Verfasser bietet, sind Präparationen für den Lehrer, die durchaus nicht sklavisch nachgeahmt werden, vielmehr den Lehrer zum Nachdenken anleiten sollen, wie er nun von sich aus diesen Stoff in seinem Unterrichte am besten fruchtbar verwerte. Im allgemeinen soll das Fragesystem nur in der vorbereitenden Stufe gründlich angewandt werden, um die Mitarbeit der Schüler zu erzielen, sonst aber, besonders bei der Darbietung nach erfolgter Quellenlektüre und bei der Begriffsbildung, hat der Lehrvortrag vorzuherrschen, ohne daß damit, je nach dem Stande der betreffenden Klasse, vertiefende Fragen überflüssig werden. Daß diese Grundsätze berechtigt sind und fruchtbar gemacht werden können, entdeckte man schon bei Erscheinen des Heftes 2. Die Abgrenzung des zu behandelnden Stoffes kann mustergültig genannt werden; nicht zu viel und nicht zu wenig, gerade genug, um den Zusammenhang in der Entwick-

[1]) Kirchengeschichtliches Lesebuch für die Oberklassen höherer Schulen, von Dr. E. Thrändorf und Dr. H. Meltzer, 3 Teile (I. Teil: Alte und mittlere Kirchengeschichte, 2. Aufl. 1909; II. Teil: Reformation und Gegenreformation, 2. verm. Aufl. 1910; III. Teil: Neuzeit, 3. verm. Aufl. 1907), Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kämmerer. — Ausgabe B in 1 Bande, 3. Aufl. 1911.

lung nicht außer acht zu lassen und im Rahmen desselben die Hauptmomente eindringlich zu fixieren. Daran und an den in den Gegenstand einführenden Fragen konnte man sehen, wie man Kirchengeschichte gründlich behandeln soll.

Dies tritt auch in dem nun vorliegenden Heft 3 zutage. Reformation und Gegenreformation ist ein Gebiet, auf dem man leicht zu viel tun und darüber die leitenden Gedanken außer acht lassen kann. Der Verfasser vermeidet diesen Fehler aufs beste. Er teilt in drei Hauptteile ein: deutsche Reformation, Schweizer Reformation, Gegenreformation. Geschichtliche Einzelkenntnisse sollen hier nicht vermittelt werden; das wird als Ergebnis des Geschichtsunterrichts vorausgesetzt. Auch fängt er bei der deutschen Reformation nicht mit Luthers Werdegang an, sondern mit seinen Thesen, und führt so ohne weiteres *in medias res.* Nun, nachdem das Interesse an der Persönlichkeit des Mannes erweckt ist, tritt er dann in die Beleuchtung von Luthers Entwicklung ein. Sein Lebensgang wird dann nicht in einem Zuge bis zu Ende verfolgt, sondern unter der Voraussetzung, daß derselbe bekannt sein solle, hält er nur an den Marksteinen seines reformatorischen Wirkens an, deren Bedeutung er hervorhebt, behandelt zwischendurch an den passenden Stellen auch aktuelle Fragen, die durch die Reformation gestellt worden sind (die katholische Frömmigkeit, päpstliche und evangelische Auffassung der Schlüsselgewalt, Christentum und Wirtschaftsleben, Bibelübersetzung und Bibelverbot), und bringt die abschließende Betrachtung mit dem Abschnitt 'Luthers Familienleben', in welchem die Ehe des Reformators als starke Betonung der wahren christlichen Sittlichkeit gewürdigt und sein Verhalten in der Angelegenheit der Doppelehe des Landgrafen von Hessen beurteilt wird. Vielleicht hätte nicht ohne Nutzen auch noch ein Anhang über Luthers Tod gebracht werden sollen, da dieser ja ebenfalls Gegenstand einer unerquicklichen Kontroverse teilweise noch immer ist. Bei der schweizerischen Reformation geht der Verfasser ähnlich vor, nur behandelt er diesen Teil etwas kürzer, vermutlich um die zentrale Bedeutung Luthers noch mehr hervortreten zu lassen; in einer folgenden Auflage könnte hier, ohne Überfluß zu erzeugen, doch vielleicht noch erweitert und ergänzt werden. Der über die Gegenreformation handelnde Teil ist wieder ein Muster von Stoffbegrenzung. In wenigen Kapiteln tritt die Bedeutung des Jesuitenordens und seine Wirksamkeit hevor, und auch hier wird nicht das Leben des Ignatius als solches behandelt, sondern nach zwei wieder *in medias res* führenden und die Charakteristik des Jesuitenordens bietenden Kapiteln (jesuitischer Gehorsam, *exercitia spiritualia*) wird erst in einem dritten Kapitel (Die Bekenntnisse des Ignatius) darauf eingegangen, wie Ignatius zur Ordensgründung kam. In diesem Teil wird auch der Dreißigjährige Krieg als ein für das religiöse Leben in Deutschland höchst folgenschweres Moment beurteilt. Einen würdigen Abschluß gibt der Verfasser mit dem Kapitel 'Luthertum und Toleranz', das wieder aktuelle Fragen streift. Als Anhang zum Ganzen behandelt er dann Stücke der Glaubens- und Sittenlehre an der Hand des Katechismus, jedoch nur insoweit, als die als selbstverständlich bekannt vorausgesetzten Stücke im Verlaufe der vorausgehenden Darstellung eine Vertiefung erfahren haben. Da der Verfasser also schon in den Präparationen auf die Katechismusfragen, wo sich Gelegenheit bot, eingegangen ist, hat dieser Anhang lediglich die Bedeutung einer Rekapitulation, auf deren gesonderte nochmalige Behandlung man im Unterrichte jedenfalls nicht dringen sollte. Verfasser läßt selbst die Frage offen, ob der Katechismus für einen Primaner das rechte Schema zur Behandlung des Dogmatischen und Ethischen sei. Wir möchten die Frage direkt verneinen, da der dogmatisch unzweifelhaft begrenzte Charakter desselben eine Eingliederung freierer Glaubens- und Anschauungsformen, wie sie doch eben durch die neuere theologische Wissenschaft begründet worden sind, unmöglich macht. Diese Ausstellung, die wir machen, beeinträchtigt aber den hohen Wert des Ganzen nicht im geringsten. Das noch zu erwartende Heft 4 wird jedenfalls den würdigen Abschluß dieses methodisch wertvollen Werkes bringen.

Emil Herr.

Präparationen zur griechischen und lateinischen Schullektüre. Herausgegeben von Oberstudienrat Dr. Siegmund Preuss und Prof. Dr. K. Reissinger. Bamberg, C. C. Buchners Verlag 1911.

Mir liegen aus dieser Sammlung fünf Hefte vor, Präparationen zu einigen Lebensbeschreibungen des Cornelius Nepos, zum zweiten und dritten Buch der Annalen des Tacitus, zu Platons Protagoras, zur Ilias IV 1—456, VI, IX, XI und zu Sophokles' 'Ödipus auf Kolonos'. Wenn von ihnen hier kurz die Rede sein soll, so geschieht das nicht etwa, um empfehlend darauf hinzuweisen, oder weil diese Erzeugnisse ihre Daseinsberechtigung in sich trügen; sie sollen vielmehr nur den Anlaß geben, wieder einmal recht kräftig und eindringlich vor der gesamten Literatur solcher und ähnlicher Präparationen zu warnen. Angenehm ist es ja nicht, wiederholt Gesagtes[1]) abermals vorzutragen. Aber gerade der Umstand, daß diese bedenklichen Erscheinungen moderner Unterbürdung nun auch in Süddeutschland auftreten, das bisher meines Wissens seuchenfrei gewesen war, macht es dem Andersdenkenden zur Pflicht, den Überdruß zu verwinden und im Kampfe gegen die Feinde eines wissenschaftlichen Unterrichts nicht zu erlahmen.

Zunächst ein paar Proben. Gymnasialprofessor Dr. Friedrich Weber hält es für nötig, dem Quartaner im ersten Kapitel des Alcibiades folgende Wörter, zumeist mit einer ganzen Auswahl von Bedeutungen, anzugeben: *virtus, amplus, aetas, aptus, os, oratio, laboriosus, patiens, vita, blandus, dissimilitudo, diversus.* Dem Primaner wird für das fünfte Kapitel des zweiten Buches der Annalen *ceterum, turbo, obiecto, praematurus, afficio, Galliae, ministro, defenso* von Gymnasialrektor Dr. Paul Geyer vorgesagt. Oberstudienrat Dr. S. Preuß traut seinen Primanern nicht mehr die Fähigkeit zu, *φαίνει* (das auf derselben S. 1 gleich zweimal, bei 309 A und B), *καὶ μήν, εἶτα, τί τοῦτο; μέντοι, ὁ ἐπαινέτης, οὔτε — τὲ, δήπου, τρίτην γε ἤδη ἡμέραν* im ersten Kapitel des Protagoras ohne seine Hilfe zu verstehen. Dem Jüngling, der das vierte Buch der Ilias lesen soll, wird zunächst von Gymnasialprofessor Dr. Georg Hüttner die Disposition des Inhalts, die er sich erarbeiten soll, bequem vorgelegt: Vertragsbruch der Troer (1—219), Götterrat (1—72); und dann braucht er in den ersten 27 Versen nicht zu wissen oder selbst zu finden, was *ἀγοράομαι, οἰνοχοέω, ἐρεθίζω, δοιοί, ἀλλ' ἤτοι, τέρπω, τῷ δ' αὖτε, κῆρες, καὶ νῦν, ἤτοι, τάδε ἔργα, ἦ — ἦ, φύλοπις, ὄρσομεν, ἀμφοτέροισι, οἰκέοιτο, ἄγομαι, πλησίαι, ἀτέλεστος, ἱδρώς* heißt. Gleich gut oder schlecht meint es Konrektor Dr. Philipp Weber mit ihm, der ihm in den ersten 17 Versen des 'Ödipus auf Kolonos' *χῶρος, δώρημα, ἐξαιτέω, φέρω, ξύνειμι, τὸ γενναῖον, ἄλσος, τύργος, στέγω, δάφνη, ἐλαία, ἄμπελος* freundlich angibt.

Angesichts solcher Tatsachen fragt man sich natürlich, womit die sicher doch recht ernst zu nehmenden Herausgeber und Mitarbeiter an dem Werk ihr Vorgehen begründen. Aus einer 'Ankündigung', die einigen Heften vorgedruckt ist, erfährt man, daß der Verlag von Buchner sich vor längerer Zeit einer Anregung zur Herausgabe von Schülerpräparationen gegenüber zuwartend verhalten habe. Inzwischen habe sich in den beteiligten Kreisen die Überzeugung von der Brauchbarkeit und dem Nutzen solcher Hilfsmittel mehr und mehr durchgerungen. Die Münchener Gymnasiallehrervereinigung habe den die Neuerung empfehlenden Standpunkt eines Vortrags einstimmig gutgeheißen.[1]) Dem Schüler will man die 'zeitraubende, mechanische Tätigkeit des Aufschlagens im Wörterbuch' abnehmen und ihn vor Irrtümern und schiefen Auffassungen möglichst bewahren. Die Lektüre soll 'in anregender Weise erleichtert und fruchtbringender' gestaltet werden. 'Hinsichtlich der Auswahl der Wörter soll die Rücksicht auf

[1]) Vgl. meine Ausführungen über moderne Schulausgaben in den Neuen Jahrbüchern 1899 II 501 ff.; in der Monatschrift f. höhere Schulen 1903 II 626 ff.; 1905 IV 239 ff.

[1]) Demgegenüber erwähne ich, daß Rektor Dr. Lechner (Nürnberg) im Jahre 1899 auf der Bremer Philologenversammlung sich über diese ganze Frage wesentlich in dem Sinne wie ich geäußert hat. Vgl. den Bericht im Humanistischen Gymnasium 1899 X 151 ff.

die schwächeren Schüler und auf die jeweilige Altersstufe entscheidend sein; ein Zuviel ist nach dem Zweck der Präparationen von geringerem Schaden als ein Zuwenig, und auch bei schon bekannten Wörtern können die Schüler aus der Entwicklung der Bedeutung manches lernen.' In summa glaubt man 'durch Beseitigung äußerer Schwierigkeiten auf rascherem und doch sichererem Wege als bisher das Verständnis des Inhalts zu ermöglichen'. Klarer und unverhüllter, als es hier geschieht, kann man die Gesichtspunkte moderner Unterbürdungspädagogik nicht darlegen; verhängnisvoll ist nur der Irrtum, dem man sich über den erhofften Erfolg hingibt. Wer immer gegängelt wird, lernt nie gehen; wer bei der geringsten Schwierigkeit den Helfer zur Seite hat, der wird nicht selbständig. Wem man alle Anstrengung des Lexikonwälzens erspart, der gibt sich nicht die Mühe, etwas zu behalten. Ich sage es nach einigen Tagen jedem Schüler auf den Kopf zu, wenn er mit solchen Hilfsmitteln arbeitet. Man braucht Verdächtige nur bei dem noch immer zu wenig gepflegten Extemporelesen vorzunehmen, um sie bald in ihrer ganzen Ignoranz zu erkennen. Für einen Mann wie Stowasser stand das Lexikon im Mittelpunkt des Unterrichts; hier ist seine Benutzung eine zeitraubende, mechanische Tätigkeit. Freilich muß diese den Schülern erst gelehrt werden, und nicht umsonst hat Paul Cauer der 4. Auflage der 'Kunst des Übersetzens' ein eignes Kapitel S. 141 ff. darüber angefügt. Die Männer, die vor mehr als einem Jahrhundert die häusliche Präparation einführten, haben besser gewußt, was unsrer Jugend not tut; freilich waren sie in ihrer Einseitigkeit und Beschränkung auf wenige Dinge glücklicher dran als wir. Heutzutage verlangt jedes Nebenfach seine Hausaufgabe, und in der dadurch bedingten Zerstreuung der häuslichen Vorbereitung liegt mit ein Grund, daß die selbständige Bewältigung der Schriftsteller mit Hilfe des Wörterbuchs so sehr zurückgeht; das erfordert Zeit und Sammlung, und dazu bedürfte es einer zweckmäßigeren Gestaltung unserer Hausaufgaben, die bestimmte Tage möglichst ausschließlich bestimmten Hauptfächern zur Verfügung stellte.[1]) Mittel wie die Schülerpräparationen machen die Sache nur noch schlimmer; sie sind um nichts besser als die allseitig verfemten Eselsbrücken. Ich weiß, daß recht viele von uns ebenso denken wie ich; nur sollte man mit dieser Ansicht weniger zurückhalten. Gemoll z. B., der eben in der Z. f. d. G. 1912 S. 120 die gleichen Hefte bespricht und sicherlich im Grunde meiner Meinung ist, sollte nicht ein *tolerari posse* ihnen gegenüber in Rücksicht auf das in erschreckender Weise sinkende geistige Niveau unsrer Schüler aussprechen. Es ist auch heutzutage ganz sicher nicht nötig, zu solchen Hilfsmitteln zu greifen. Man leite nur die Jungen zum rechten Gebrauch des Lexikons an, man räume Schwierigkeiten, die ihre Kräfte übersteigen, vorher fort, man gebe die *ἅπαξ εἰρημένα* u. ä. getrost an und verlange unerbittlich zuerst eine wortgetreue Übersetzung, man pflege häufig die Stegreiflektüre, damit auch der Schwächere sich seiner Kraft bewußt werde. Dazu sollte aber unter uns Übereinstimmung darüber herrschen, daß die Herstellung solcher Schülerpräparationen eigentlich eine Sache ist, die sich mit der Würde und Ehre unsres Standes nicht verträgt. Max Siebourg.

Humanistisches Gymnasium und modernes Kulturleben. Dankesgrüsse ehemaliger Schüler zur Feier des 350jährigen Bestehens des Erfurter Gymnasiums, herausgegeben von D. theol. Gustav Ecke, o. Professor der Theologie an der Universität Bonn. Verlag der Keyserschen Buchhandlung in Erfurt. 546 S. Geh. 6 Mk., geb. 7,50 Mk.

Der Herausgeber hat sich durch die Mühewaltung der Sammlung und Zusammenstellung dieser Abhandlungen ein großes Verdienst um die zu ehrende Anstalt und den Dank aller Freunde klassischer Bildung erworben, denn sein Buch muß gerade in unserer Zeit als besonders erfreulich begrüßt werden. Während die Gegner des humanistischen Gymnasiums eifrig Stimmen früherer Schüler als Beweis für das *fastidium gymnasii* zusammenbringen, was natürlich keine große Kunst ist (vgl. die im

[1]) Vgl. meine Ausführungen in den Verhandlungen der Direktorenversammlungen 1911 LXXXI 176 f.

vorigen Hefte der Jahrbücher besprochenen Grafschen 'Schülerjahre'), und Gurlitt neulich sogar voll Freude einen 81jährigen Herrn als Hauptbelastungszeugen dafür ins Feld führen zu müssen glaubte ('Der Tag' 1910 Nr. 623), haben sich hier 50 ehemalige Schüler des Erfurter Gymnasiums vereinigt, um ihrer altehrwürdigen Schule zur Feier des 350jährigen Bestehens Dankesgrüße in Form literarischer Beiträge darzubringen. So ist das vorliegende Werk entstanden, das Schule wie Schülern in gleicher Weise zur Ehre gereicht.

Um von vornherein jeder irrtümlichen Auffassung vorzubeugen: es handelt sich nicht etwa um philologische Aufsätze über klassischen Unterricht, diese sind nur in bescheidener Vierzahl vertreten, sondern um Abhandlungen aus allen Gebieten des geistigen Lebens, besonders den modernsten. Neben Biologen, Botanikern, Chemikern und Technikern kommen Finanzmänner, Kunsthistoriker, Musikdirektoren, hohe Postbeamte und Statistiker zum Worte, auch drei Offiziere fehlen nicht in der stattlichen Reihe alter Schüler, die sich heute zum größten Teil in führenden Stellungen befinden.

Daher können denn auch wohl alle Abhandlungen Anspruch auf wissenschaftlichen Wert erheben, selbst die biographischen, in denen uns z. B. in der Persönlichkeit Albert Dietrichs, des 'Zeus', wie ihn seine Schüler einst nannten, das Idealbild eines Direktors und begeisternden Pädagogen dargestellt wird. Überhaupt tritt überall eine wohltuende Pietät gegen die alten Lehrer zutage: in jener von gewisser Seite so verlästerten Zeit vor rund 30 Jahren, also vor all den Reformen und Entlastungen, bestand trotz alledem ein innigeres, herzlicheres Verhältnis zwischen beiden Parteien als heutzutage, wo sogar tätliche Angriffe seitens der Schüler nicht mehr zu den Seltenheiten gehören und das bittere Wort vom 'Kriegsschauplatz in der Schule' geprägt werden konnte (Gymnasiallehrer [sic!] Schneider in der Morgenausgabe der Rhein.-Westf. Zeitung vom 11. Oktober 1911).

Und neben diese Dankbarkeit gegen die Lehrer tritt die gegen die Schule, es verleiht dem Buch vor allem seinen eigenartigen Charakter, daß die 'Dankesgrüße' nicht einen äußerlichen Titel bedeuten, sondern daß wirklich auf jeder Seite die anhängliche Anerkennung und Begeisterung für das humanistische Gymnasium hindurchleuchtet, und zwar bei Angehörigen aller Berufe. Was sagen die Gegner z. B. zu dem Wunsche des Chemikers Dr. Dressel, daß das humanistische Gymnasium, das neuerdings vielfach angegriffen worden ist, auch in Zukunft seinen eigentümlichen Beruf bewahre ('Die neuere Chemie und ihr Einfluß auf die menschliche Kultur' S. 35)? 'Ich möchte', fährt derselbe fort, 'besonders hervorheben, daß die Einführung in die griechischen Klassiker mir persönlich von großem Wert gewesen ist und bis heute zu meinen liebsten Erinnerungen gehört'. Und der Gründlichkeit der fachwissenschaftlichen Artikel des Wirkl. Geh. Kriegsrats Marckscheffel wie des Dr. med. Axmann gereicht es sicherlich nicht zum Nachteil, daß sie ihren Ausgang von antiken, speziell griechischen Verhältnissen nehmen. Beginnt doch auch der Geheimrat im Ministerium der öffentlichen Bauten Münchgesang seine Ausführungen über Heimatschutz mit dem dankbaren Bekenntnis: 'Eins der Hauptgeschenke, die uns alten Gymnasiasten die Schule mit ins Leben gegeben hat, ist die Fähigkeit und der Wille, die Gegenwart aus der Vergangenheit heraus zu verstehen' (S. 477).

Doch genug, durch alle Beiträge zieht sich, ausgesprochen oder nicht der einheitliche Geist dieser idealen Weltanschauung, und so ist das vom Herausgeber erstrebte Ziel glänzend erreicht, nämlich der Nachweis, 'welch ein gewaltiger Kulturfaktor ein gut geleitetes humanistisches Gymnasium ist und welch weitreichende Einwirkungen auf alle Lebensgebiete der Nation von dieser Stätte ausgehen' (S. 2).

Möchten so auch die 'Dankesgrüße' mit dazu beitragen, die weitesten Kreise mit der Überzeugung zu erfüllen, daß die Bildungsgrundlagen des humanistischen Gymnasiums unserm deutschen Volke noch lange Zeit unverkürzt erhalten bleiben müssen. Noch hat diese Überzeugung einen gewaltigen Rückhalt an nicht verächtlichen Vertretern der verschiedensten politischen, wirtschaftlichen und religiösen Richtungen.

Hans Bernhardt.

Meirowsky, Geschlechtsleben, Schule und Elternhaus. Leipzig, Barth 1911.

In dieser Broschüre teilt der Verfasser die Ergebnisse seiner in einer Breslauer Poliklinik gemachten Beobachtungen mit. Dort sind 170 Studenten, die wegen geschlechtlicher Krankheiten behandelt wurden, von den Herren Geheimrat Neisser und Dr. Meirowsky unverbindlich veranlaßt worden, eine Reihe von Fragen schriftlich zu beantworten und die Antwort anonym durch den Wärter oder durch die Post einzusenden. Gefragt wurde u. a., wann und durch wen sexuelle Belehrung erfolgt sei, seit wann und wie lange etwa Onanie getrieben und welche schädlichen Folgen dabei beobachtet seien, wann der erste Geschlechtsverkehr begonnen habe und von wem die Verführung dazu ausgegangen sei u. a. Die Patienten waren über den Zweck der Sache aufgeklärt und haben ihre Antworten zum Teil in längeren Anamnesen mit rücksichtsloser Offenheit gegeben. Man darf das so gewonnene Material wohl als einwandfrei bezeichnen. Es entrollt sich da vor unseren Augen ein trübes Bild, dessen Einzelheiten jeder in der Broschüre selbst nachlesen mag; wir wollen hier nur die Ergebnisse kurz betrachten.

Wir müssen annehmen, daß etwa zwei Drittel unserer Schüler Onanie treiben; von anderen Ärzten wird noch eine höhere Zahl angenommen. Das beginnt zum Teil schon vor der Pubertätsperiode, in der Regel aber mit dem 13. Jahre, und dauert etwa bis zum 17. Jahre, nur bei einzelnen länger. Viele leiden dabei an ihrer Gesundheit keinen nachweisbaren Schaden, doch machen sich wohl bei den meisten vorübergehende Depressionen, Gedächtnisschwäche, Nervosität, Kopfschmerzen bemerkbar. Bei einigen, die es stark betreiben, stellen sich auch wohl Harnröhrenentzündungen ein. Nicht wenige greifen zu Büchern wie Retaus Selbstbelehrung und werden dadurch immer mehr in Depressionen hineingetrieben. Es ist leider nicht ausgeschlossen, daß einzelne die Onanie schließlich zum Selbstmord treibt. Die Verführung zur Onanie geht öfters von älteren Mitschülern aus, die das zweite Jahr in der Klasse sitzen. Besonders grassiert das Übel in Knabenpensionaten und Internaten. Dort haben die Erzieher allen Anlaß, sehr wachsam zu sein, und zwar natürlich nicht nur bei Tage.

Hinsichtlich des Geschlechtsverkehrs gewinnen wir aus den Anamnesen den bestimmten Eindruck, daß er von nicht wenigen schon in der Schülerzeit ausgeübt wird, und zwar vom 15. bis zum 19. Jahre in steigendem Maße. Wir dürfen die Augen vor der traurigen Tatsache nicht verschließen, daß etwa 20 % der Primaner aller preußischen Gymnasien und auch einzelne Sekundaner ihn ausüben. Da ist natürlich ein Unterschied zwischen Großstadt und Kleinstadt, aber auch manche Kleinstadt bietet Verführung genug. Einen Unterschied macht es ferner aus, ob die meisten Zöglinge einer Schule im Elternhause wohnen oder viele in Pensionen untergebracht sind, in denen es häufig an der nötigen Aufsicht mangelt. Aber auch im Elternhause fehlt sie hier und da; in einer Anamnese wird erzählt, daß ein junges Mädchen aus guter Familie öfter in die nahe große Stadt fuhr, um dort Musikunterricht zu nehmen, und dann angeblich bei einer Verwandten, in Wirklichkeit aber bei einem jungen Manne die Nächte zubrachte. Die Verführung geht, abgesehen von dem eigenen Trieb, vielfach von älteren Kameraden aus. Eine große Rolle spielen dabei die Schülerverbindungen, denen auch aus diesem Grunde der Krieg bis aufs Messer zu erklären ist. Schon der viele Alkohol, der in ihnen genossen wird, wirkt aufreizend auf die Geschlechtssphäre; nicht minder der Tabak. Der Geschlechtsverkehr wird von den Schülern ausgeübt zum Teil mit Mädchen aus besseren Häusern, die die höhere Töchterschule besuchen, zum größeren Teil mit Dienstmädchen, Ladenmädchen und mit Prostituierten. Der Verfasser einer Anamnese gibt an, er habe mit seiner Pensionswirtin, einer geachteten Dame, geschlechtlich verkehrt.

Was können, was müssen Elternhaus und Schule dabei tun? Vor allem sollen sie nicht Vogelstraußpolitik treiben. Es ist Meirowsky zuzugeben, daß beide Erziehungsfaktoren in sehr vielen Fällen in diesem Punkt versagen. Es ist die Pflicht der Eltern, ihre Kinder über sexuelle Fragen aufzuklären, spätestens, wenn diese in die

Pubertätsperiode eintreten. Nur durch ernste und aufrichtige Belehrung können sie verhüten, daß ihren Kindern die Aufklärung aus unreinen Quellen zuteil wird. Ein verhängnisvoller Fehler mancher Eltern besserer Stände ist es, daß sie ihre Kinder in den Pubertätsjahren und auch vorher zu reichlich ernähren. Und die Schule? Auch sie soll aufklärend wirken, und zwar nicht erst beim Abiturientenexamen — dann ist es für viele zu spät —, sondern schon in den Mittelklassen soll sie biologische Belehrungen über das Geschlechtsleben der Pflanzen und Tiere geben, denen sich dann in den oberen Klassen auch eine ernste Belehrung über die Fortpflanzung des Menschen anschließen mag. Auch im Religionsunterricht der oberen Klassen wird sich Gelegenheit dazu bieten, die sie nicht ungenutzt lassen soll. Sie soll nicht nur Lernanstalt, sondern auch Erziehungsanstalt sein und diesen Gesichtspunkt nie aus dem Auge verlieren. Der Vorschlag Meirowskys, daß die Lehrer in sexualpädagogischen Fragen ausgebildet werden müßten, ist beachtenswert. Sonderlich der Ordinarius muß seine Jungen auch in dieser Beziehung scharf beobachten und genau kennen. Dazu ist es sehr erwünscht, ja notwendig, daß er nicht nur im Klassenraum mit ihnen zusammenkommt, sondern auch draußen in Wald und Feld. Auch mag er sie in kleineren Gruppen gelegentlich zu sich ins Haus laden, um mit ihnen gemeinsam etwas zu lesen. Durch solche Zusammenkünfte bahnt sich das so nötige Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schülern am besten an. Der Lehrer, der wirklich Erzieher sein will, muß die Zeit dafür übrig haben; das wird sich sehr belohnen. Der Unteroffizierston muß ganz aus unseren Schulen heraus. Schon der alte Quintilian mahnt: *Sumat praeceptor ante omnia parentis erga discipulos suos animum,* d. h. der Lehrer fühle sich vor allem seinen Schülern gegenüber als Vater. Ein Schüler, dem nachgewiesen wird, daß er in gemeiner Weise seine Kameraden zur Onanie oder gar zum Geschlechtsverkehr verführt, muß allerdings entfernt werden. Aber im übrigen gilt auch auf diesem Gebiet das Bibelwort: 'Lieben Brüder, so ein Mensch etwa von einem Fehl übereilt würde, so helft ihm wieder zurecht mit sanftmütigem Geist.' Ein aufklärendes Wort, aus freundlichem, liebevollem Lehrerherzen heraus gesprochen, kann Wunder wirken. Im Klassenunterricht wird man solche Fragen wie die der Selbstbefleckung natürlich nicht behandeln, wohl aber unter vier Augen. Der Kampf gegen den Alkohol und die Schundliteratur muß von Elternhaus und Schule gemeinsam energisch geführt werden. Die von Förster so betonte Stählung des Willens und Charakters muß ein Hauptziel der Schule werden. Und *last not least:* ein vernünftig geleiteter Sportbetrieb, oder sagen wir lieber: viel Bewegung im Freien, ist ein Hauptmittel der Erziehung, es muß wohl hier und da noch verstärkt und dem langen Sitzen auf harten Bänken dadurch entgegengewirkt werden.

Richard Gaede.

BERICHTIGUNG ZU S. 207 f.

Herr Prof. Dr. Joh. Gg. Sprengel in Frankfurt a. M. legt Wert darauf festzustellen, daß ihm jede Einschränkung des griechischen Unterrichtes fern liegt. Zugunsten der von ihm für notwendig gehaltenen Verstärkung des deutschen Unterrichtes wünscht er nicht das Griechische, wohl aber das Lateinische eingeschränkt zu sehen.

Die Redaktion.



ROUSSEAU UND DIE DEUTSCHE PÄDAGOGIK

Zur 200. Wiederkehr seines Geburtstages am 28. Juni 1912

Von Richard Groeper

Niemand wird Jean Jacques Rousseau einen Pädagogen heißen, obwohl er ein Buch über die Erziehung geschrieben hat, das, gleich beim Erscheinen unter dem Zeichen des Sturmes stehend, sehr bald zündend immer weitere Kreise gezogen und bis heute einen unbestrittenen Ehrenplatz in der Geschichte der pädagogischen Literatur behauptet hat. Noch immer kann man nicht fassen, daß derselbe Mann seiner Zeit das pädagogische Gewissen schärfen wollte, seine eigenen Kinder aber ins Findelhaus schicken und als Hauslehrer vor seinem Zögling kläglich die Waffen strecken mußte. In diesem Widerspruch bewahrheitet sich jedoch der alte Gegensatz von Theorie und Praxis von neuem. Auch der dickste Foliant, vollgepfropft mit pädagogischer Schulweisheit, garantiert keinen halbwegs brauchbaren Jugendbildner. Bücher über Erziehung schreiben und einem oder mehreren suchenden Kindern die Bahn fürs Leben frei machen ist nach Wert und Erfolg zweierlei. Nach ähnlichen Erscheinungen braucht man gar nicht so sehr in der Vergangenheit zu suchen; noch heute gibt es genug Pädagogen, die mit der Feder alle Irr- und Wirrnisse der Kindesseele bloßlegen können, in praxi aber des nötigen Sinns für die Realitäten im Leben der Jugendlichen entbehren. Freilich Rousseau ist zu groß, um etwa in das Schema eines schriftstellerisch erprobten Schulmannes mit schlechten Resultaten im Amte zu passen; aber die Parallele bietet dennoch einige Anhaltspunkte. Indessen, mag die Gleichung stimmen oder nicht, Rousseau hat ohne Zweifel in literarischer Beziehung für die Pädagogik jungfräulichen Boden geschaffen. Mehr konnte und mehr wollte er nicht. Darum hat er von den praktischen Proben aufs Exempel die Hände weggelassen, ohne ein Hehl daraus zu machen.

Noch nie hat es einen Mann gegeben, der den ersten Gedanken und die Verwirklichung einer geschichtlichen Größe in einer Person vereinigt hätte. Nach den dogmatischen Übergriffen und den hierarchischen Vergewaltigungen der Christen im Mittelalter durch das Papsttum wollten viele die Reformation, nach diesen Vorboten hat sie erst Luther in die Tat umgesetzt. Der Glaube, den Deutschen im XVIII. Jahrh. die ersehnte Nationaldichtung schenken zu können, rumorte in vielen Köpfen; Klopstock hat ihn in sich gefühlt, Lessing geahnt, Goethe und Schiller aber erst vollendet. Die Sehnsucht nach einem neuen Deutschen Reich im XIX. Jahrh. zog durch viele Gemüter; Dichter, Gelehrte und Politiker haben dabei ihre Kraft aufgerieben: verwirklicht hat alles

erst Bismarck nach seinem Willen. So scheiden sich Wunsch und Erfüllung, Denken und Tun. Die Geschichte hat die Notwendigkeit dieser aufeinanderfolgenden Verbindung immer von neuem bewiesen, und sie hat gut daran getan, denn auf diese Weise nur ist die sich fortpflanzende Entwicklung der Kultur gewährleistet. Den kommenden Geschlechtern Aufgaben zu hinterlassen, ist das lohnendste Verdienst der Weltgeschichte. Unter diesem Gesichtspunkt muß auch Rousseaus 'Emile' gewertet werden. Ein anderer Maßstab als der geschichtliche ist unmöglich.

Man hätte erwarten können, daß mit der Reformation, welche das westeuropäische Leben im XVI. Jahrh. auf eine neue Grundlage gestellt hatte, auch Universität und Schule systematische Umbildung erfahren hätten. Dies hohe Ziel wäre durchgängig erreicht worden, wenn der Protestantismus den Katholizismus aus Deutschland auf allen Linien hinausgedrängt hätte und im neuen Lager die Spaltung zwischen Lutheranern und Reformierten vermieden worden wäre. So aber erstickten Kämpfe, Zänkereien und Plänkeleien die humanistischen Forderungen persönlicher Bildung. Auf deutschen Universitäten ist man nie engherziger, einseitiger und dogmatischer gewesen als in der zweiten Hälfte des XVI. Jahrh. Darunter litt alles geistige Leben und natürlich auch die Schule. Bezeichnenderweise hat deswegen nicht Deutschland den ersten modernen Pädagogen hervorgebracht, sondern das westliche Nachbarland, das von religiösen Kämpfen verhältnismäßig wenig heimgesucht und aus ihnen fast als religiöse Einheit hervorgegangen war. Als nun Montaigne zum ersten Mal zwischen Erziehung und Unterricht — d. h. Charakterentwicklung und Geistesausbildung — unterschied, eigene Verstandesarbeit an Stelle des Memorierstoffs setzte, gegenüber den längst verklungenen alten Sprachen der Muttersprache den Vorzug gab und in der selbstgewonnenen Anschauung von Natur und Geisteswelt unter Berücksichtigung der nationalen Eigenart die höchste Staffel aller Bildung sah, erstand dem Vaterlande dieses Denkers kein Mann, die pädagogischen Anregungen in die Tat umzusetzen. Ebensowenig kam Ratichius — auf gut deutsch Ratke —, der Schöpfer der induktiven Lehrmethode, in Augsburg, Köthen und Magdeburg zu bleibender Geltung. Denn er schuf durch seine pedantische Geheimniskrämerei und seine herostratische Manier mehr den Witzblattypus des 'deutschen Schulmeisters', als daß er die Schulen auf nationaler Grundlage unter Betonung des spezifisch zeitgemäßen Lebens aufbaute. Er hat für seine Kollegen etwas bedeutet, dem Jugendunterricht dagegen weit weniger genützt. Wenn auch Comenius systematischer und großzügiger ans Werk ging und dabei den Anschauungsunterricht im Orbis pictus zuerst praktisch wahr machte, so fehlte seinem eigenen Leben wie für Deutschland im ganzen die Ruhe, um über Anfänge und Versuche der neuen pädagogischen Ideale hinauszukommen. Das gesamte Ergebnis für den Unterricht in den zwei Jahrhunderten nach der Reformation bestand schließlich nur darin, daß an Stelle der zum Teil eingebüßten Kenntnisse und Fertigkeiten im Griechischen wie Lateinischen die realistischen Fächer in Schwung gekommen waren. Es blieb bis ins XVIII. Jahrh. hinein beim Experimentieren ohne rechten Erfolg, mochte A. H. Francke schon

im Kinde und Schüler das Individuum zur Frömmigkeit mahnen oder Locke als rechter Engländer der sportlichen Ausbildung den ersten Platz anweisen und Kenntnisse die Schüler fast spielend erlernen lassen wollen. Hier kam Phantasie, Gemüt und künstlerischer Sinn zu kurz, dort war schließlich Welt und Bibel verwechselt. In Schulsachen waren die Pietisten kaum mehr als nüchterne Gesellen, die nicht recht wußten, daß der echte Erzieher allererst eine freudige Jugend haben muß, deren Gott eher in den frischen Eichenhainen spricht als in den schwarzen Buchstaben des Katechismus.

So ehrlich alle diese Anregungen zu förderlicher Jugendfürsorge waren, in ihnen stak zu viel Absicht, sie klebten bei Tage besehen unter Benutzung eines modernen Aufputzes am Alten, lebten von Humanismus und Reformation, wenn sie auch den erwachenden Naturwissenschaften entgegenkommen wollten, waren aber als ganze Erscheinung unsicher und unbestimmt wie der gesamte Geist der Zeit. Der gewann erst mit der Aufklärung feste Formen, in England und Frankreich stärker als in Deutschland, wo sich die Aufklärung überhaupt lange nicht so prägnant ausbildete. Sie war bei unsern Nachbarn im Westen und Norden sachlicher, bei uns, Mendelssohn und Lessing eingerechnet, subjektivistischer. In Frankreich gab es Rationalismus, in Deutschland nur Rationalisten. Sie konnten als Pädagogen, da sie meist auf Unterricht und Unterrichtsstoff anstatt auf Charaktererziehung sahen, kunstvolle Systeme und Lehrkompendien schaffen, nur blieb es beim System; und in der Erziehung kommt alles darauf an, wie weit das Individuum gewahrt bleibt. Man braucht diesen Satz nur auszusprechen, so klingt einem der Name Rousseau in den Ohren.

Man tut ihm unrecht, wenn man ihn einfach innerhalb der Gruppe der französischen Aufklärer neben Voltaire, Diderot und d'Alembert registriert. Allerdings hatte er alles in sich aufgenommen, was der Geist des Rationalismus hergeben konnte, weit mehr aber gab er durch seine eigene Persönlichkeit hinzu. Als er seine Diskurse 'Über die Künste und Wissenschaften' und 'Über den Ursprung und die Gründe der Ungleichheit unter den Menschen' schrieb, hatte er mit dem spezifischen Geist des XVIII. Jahrh. gebrochen. Später hat er nie mehr mit ihm paktiert. In das hohe Lied der Segnungen der aufklärerischen Kultur stimmte er nicht ein, ihm schien der augenblickliche Esprit des französischen Volkes zu sehr zurecht gemacht und verfeinert, die Gesellschaft zu raffiniert, der Staat zu plutokratisch und tyrannisch, und schon lange vor Zola ließ er sein freimütiges *J'accuse* den Parisern in den Ohren gellen. Gerade die Stützen der rationalistischen Zeit, die rein geistige Kultur und der Glaube an ihre eudämonistische Macht, waren nach seiner Meinung morsch geworden, er türmte neben der Kultur einen höheren Riesen auf, die Natur, und verteilte Licht und Schatten so, daß alles Gute nur auf die Natur fiel. Diese Auffassung war kein Philosophenverdienst, kein Produkt gelehrter Forschung, keine neue wissenschaftliche Methode, sondern eine menschlich-dichterische Tat. Seinem Seherblick drängten sich überall im nachreformatorischen Leben Formen ohne eigentlichen Inhalt auf, mochten sie nun Üppigkeit, Laster, Despotismus, Schablone oder Eitelkeit heißen. Er wollte dem Dasein den fehlenden Inhalt

geben. Das war der Mensch. Auf alles hatten die letzten Generationen Rücksicht genommen, nur nicht auf den Menschen und seine persönlich-natürlichen Bedürfnisse. Er malte nun in seinem Kopfe die Entwicklung des Menschen als eines Wesens, das Natur ist und sein muß. Der einfache, naive Mensch war für die Kultur neu entdeckt worden. Weil sich dieses Naturevangelium den Schmerzen der eigenen Seele entwunden hatte, zündete es zunächst bei Dichtern und zwar — das war gewiß kein Zufall — bei deutschen Dichtern. Rousseau hat ideell den Menschen gefunden, den Goethe später in der Geschichte in Shakespeare fand.

Wer diese Entwicklung und Wirkung Rousseaus nicht ins Auge faßt, kann für die Beurteilung seines großen Erziehungswerkes nicht den richtigen Standpunkt einnehmen. Als Rousseau seinen 'Emile' geschrieben hatte, war nicht das seine Meinung, daß jeder Mensch fortan nach dieser Vorlage erzogen werden solle. Heißt es doch im vierten Buche: 'Es handelt sich hier nicht darum, einen Wilden zu schaffen und ihn in die Einsamkeit der Wälder zu schicken; es genügt vielmehr, daß Emile im Wirbel der Welt sich nicht durch die Leidenschaft und die Vorurteile der Menschen fortreißen läßt. Er soll mit seinen eigenen Augen sehen, mit seinem eigenen Herzen fühlen, und keine Macht der Erde soll ihn bestimmen als seine Vernunft.' Nein, Rousseau wollte den Blick der Menschen für alle Edukationsprobleme richtig einstellen. Weit entfernt davon, den Allweisen zu spielen, der die Erziehung in bestimmte Formen hineinzwängen wollte, lag ihm nur an dem 'Was' der Erziehung. Er selbst hat sich in der Vorrede nicht gescheut, das Buch, hinter dem man nach dem Titel eine Abhandlung über die Erziehung vermute, als die 'Grillen eines Träumers' über diesen Gegenstand auszugeben. Ja als sich Herr Huyard in Straßburg dem Verfasser des 'Emile' als einer vorstellte, der seinen Sohn nach den Grundsätzen des berühmten Werkes erzogen habe, wurde ihm lakonisch erwidert: 'Schlimm für Sie und Ihren Sohn.' Bekannt ist auch die Unterredung des Grafen Görtz, eines Prinzenerziehers, mit Rousseau. Auf dessen Frage, ob der Zögling ein Prinz sei, erfolgte die Antwort: 'Dann ist ihr ganzes Erziehungsgeschäft vergebliche Mühe. Verzeihen Sie, meine Zeit ist kostbar.' Hier sieht man, wie sehr sich Rousseau bewußt war, seiner Zeit vorauszueilen. Stümperhafte Angleichung an seinen Erziehungsentwurf war ihm ein Greuel. Er erwartete ein neues Geschlecht, ehe sich seine Ideen verwirklichen konnten. Der Mensch war die Grundlage des Ganzen.

Deshalb hat es heute nur historischen Wert, den Inhalt des 'Emile' buchweise auszuschreiben. Daran kann eine populäre Geschichte der französischen Literatur mit reichem Gedächtnisstoff denken, für Pädagogogen ist es zu nichts nütze. Wichtig ist dagegen zunächst, daß der 'Emile' in Gestalt eines Romans vorliegt. Diese Sprache des Herzens zündete nach den kalten abstrakten Essays eines Montaigne und Locke wie ein Wunder. Hier war der positive Ton angeschlagen gegenüber der Negative aller Wissensbildung der Zeit, hier aufbauender Idealismus gegenüber zerstörender Ironie und Frivolität, gegenüber dem Materialismus, Skeptizismus und Kritizismus der Aufklärung. Das war

auch das eigentlich Neue. Denn Rousseau ist kein Original in dem Sinne, daß er aussprach, was vor ihm kein anderer gedacht hatte, sondern daß er die allmählich sich neu herausbildenden Werte der Erziehung, Humanismus und Natur, als Mensch zum Menschen predigte.

Der Mensch soll Natur sein. Dieser Satz ist oft so verstanden worden, als ob für Rousseau Natur und Urzustand der Menschheit gleichbedeutend gewesen wäre, als habe er, der Herrgott *redivivus*, mit Adam und Eva noch einmal von vorn anfangen wollen. Eine grundverkehrte Anschauung. So unhistorisch war der Genfer Philosoph nicht, daß er die Menschheit um Jahrtausende zurückschrauben wollte. Er kämpfte, wie in allen Fragen, so auch bei der Erziehung gegen unnatürliche Vorurteile, die mit dem Kern des Menschen nicht in Einklang zu bringen seien. Natur ist für ihn etwas unmittelbar Nützliches und Selbstverständliches, alles, was als wesensecht und ursprünglich zum Menschen gehört. Dieser Begriff hat optimistische Färbung. 'Alles ist gut, wenn es aus den Händen des Schöpfers der Dinge hervorgeht, alles entartet unter den Händen des Menschen.'

Damit gerät Rousseau gleich im ersten Buch in eine Kampfstellung gegen den Pietismus und das gesamte Christentum überhaupt. Er gibt der Natur alle Werte, welche ihm das Christentum unter Anlehnung an Origenes abgesprochen hatte. Somit ist die einzige Folge für die Erziehung, die natürlichen guten Anlagen des Kindes sich selbständig entwickeln zu lassen. Nun entwirft Rousseau, bei der Mutterbrust und dem Wickelkissen anfangend, den natürlichen Gang für die körperliche Pflege und für die eigentliche Erziehung. Frei von Zwang, Luxus und Gewohnheit wird in Emile die Herrschaft über seine Kräfte herausgebildet. Nur die Wünsche werden abgeschlagen, die über die natürliche Kraft hinausgehen, weil Wollen und Können sich decken müssen. An Stelle des Räsonnements sollen natürliche Strafen angewandt werden.

Erst die Physik, dann die Ethik, erst die Sinne, dann der Geist, erst die Neugierde, dann die Wißbegierde. Danach ergibt sich die Zeit für Himmelskunde, für Heimat- und Erdkunde ganz von selbst; die Natur ersetzt Laboratorium und Lehrbuch, und der erste Druck, den Emile in die Hand bekommt, ist der Robinson. Dessen Leben reizt zur Nachahmung. Das Handwerk wird in Emiles Augen etwas Selbstverständliches, die Handwerker demzufolge ein notwendiger und darum geachteter Stand. In der Moral entscheidet die Wahrheit allein, in der Erkenntnis der Menschen die Geschichte, nicht die Gesellschaft. Die Seele erfährt ihre Befriedigung in der natürlichen Religion ohne jeden Katechismus, der Schönheitsinn wird durch die Klassiker geweckt. Die Erziehung Emiles endet mit der Heirat eines Mädchens, das naturkräftig heranwächst, das dabei aber von früh an daran gewöhnt worden ist, dem Manne zu gehorchen und zu gefallen, und das den Wert sittlicher Reinheit im Sturm der Welt erfahren hat.

Das sind *in nuce* die Stichworte — richtiger gesagt, Stichgedanken — des in seiner Art einzigen Erziehungsbuches. Wer es gerecht zu würdigen versteht, wird es als einen Roman hinnehmen und als den Gegenschlag gegen die über-

triebene Geisteskultur der Aufklärung. Es ist Persönlichkeitslehre, wie Höffding sich ausdrückt, eingekleidet in das Kostüm der Zeit. Mit dieser Voraussetzung muß gerechnet werden, denn selbstverständlich baut Rousseau darauf sein Werk auf. Ewig daran herumzukritteln, ohne an seine wirkliche Grundlage zu denken, heißt nichts weiter, als schwarze Tinte oder Druckerschwärze mißbrauchen. Rousseau dachte nicht im entferntesten daran, ein Vademecum für Lehrer oder Eltern zu schreiben; seine Absicht war, als gebildeter Mensch und als Prophet des Individualismus seine Grundprinzipien vernünftiger Erziehung in künstlerischer Form zu demonstrieren. Auf neue Lehrmethoden war es nicht abgesehen, auch nicht auf Lehrer oder Schüler, sondern auf den Geist der Wahrheit und den Fortschritt der Welt. Der Zweck ist in glänzender Weise erfüllt worden. Denn seit der Reformation hat das gebildete Europa erst durch Rousseaus 'Emile' wieder sein Interesse pädagogischen Fragen zugewandt. Die Welt hätte nicht auf ihn gehört, wenn er seine Ansichten im trockenen Ton des Didaktikers vorgetragen hätte. Seine Form war gerade die richtige.

Frankreich sah diese Bereicherung des Büchermarktes zunächst nur von der radikalen Seite an; auch hatte der '*Contrat social*' kurz zuvor die Gemüter zu sehr erhitzt. In Süddeutschland war jedoch dem 'Emile' durch den Pietismus, namentlich durch seinen Sinn für das Reale und sein Streben für die individuelle Glückseligkeit, der Boden bereitet. Allen voran verehrten die Stürmer und Dränger das Buch abgöttisch. Rousseau war das Zeichen der Zeit. Mit einem Schlage wurde man sich des traditionellen Schlendrians in Schule und Erziehung bewußt. Was man bisher als Sache betrachtet hatte, wurde jetzt als Mensch angesehen. Schon der Name Philanthropinismus, der damals einsetzte, bezeugt die Vaterschaft Rousseaus für diese Bewegung. Das Menschentum stand im Mittelpunkt, und die Liebe war die Brücke zur Verständigung mit jedem einzelnen. Basedow, der erste der Philanthropinisten, war sozusagen der Methodiker des berühmten Genfers, d. h. er brachte dessen Forderungen in ein geschlossenes System zu Unterrichtszwecken und wollte die neuen Gedanken, die bereits seit zehn Jahren zum Teil in seinem Kopfe gespukt hatten, nach der Offenbarung in der Sprache Rousseaus durch sein 'Methodenbuch' und sein Philanthropinum in Dessau in die Praxis umsetzen. Dabei übersah er allerdings, daß es Rousseaus System war, kein System zu haben. Aus der angeblichen 'Natur' machte er eine Regel, die bald zur Unnatur wurde. Damit war der Spiritus zum Teufel, das Phlegma blieb. Dennoch war der erzieherischen Sache in unserm Vaterlande gedient. Einen so großen internationalen Ruf wie die Dessauer Anstalt hat vielleicht nie wieder eine Schule zwischen Rhein und Oder besessen. Wenn auch mehr Agitator als Organisator, hat es Basedow doch fertig gebracht, Rousseau vom Büchertisch in die Schulstube zu übertragen. Nur fehlte hier die nationale Sicherheit, um der deutschen Schule das zu geben, was sie gerade von Rousseau brauchen konnte, so daß Herder schließlich äußerte: 'Basedow möchte ich keine Kälber zur Erziehung geben, geschweige Menschen.'

Eine glücklichere Hand und ein besseres Los hatte Salzmann, vor allem weil ihm am Emile die Wichtigkeit der erziehenden Persönlichkeit aufgegangen

war. Sie war bei Rousseau eigentlich nur ideell vorhanden, bei Basedow war sie mehr oder minder Buch und Methode, bei Salzmann erst Fleisch und Blut. Er ist der echteste Rousseauist unter den deutschen Pädagogen. So schlug er, die Gefahren der Stadtkultur richtig einschätzend, sein Philanthropinum fern von allem Lärm in Schnepfenthal auf und sicherte seinem Institut den ersten Systematiker des Turnunterrichts, Guts-Muths, den schöpferischen Förderer gymnastischer Übungen und froher Jugendspiele. Was dieser Mann für das deutsche Volk an Schätzen gehoben hat, vergleicht Th. Ziegler mit der Wirkung der Grimmschen Märchen. Was war auf diese Weise aus Rousseau herausgeholt worden! Ähnliches gelang auch Salzmann mit seiner Feder. Er hat Rousseau — man verzeihe den Ausdruck — ins Deutsche übersetzt. So wie das griechische Neue Testament durch Luther ein deutsches Volksbuch geworden ist, so ist durch Salzmann der Rousseausche Gedankenkomplex über Erziehung in das Volksbewußtsein hineingetragen worden, leider in etwas ironischer und kleinmeisterlicher Form. In dieser Popularisierung hat ihn weder Campe noch Trapp erreicht.

Ohne Rousseau kein Philanthropinismus, aber — und das klingt seltsamer — ohne Rousseau auch kein Neuhumanismus. Diese neue Richtung des Geisteslebens war keine eigentliche Bereicherung an Stoff und Kenntnissen, sondern nur eine formale Erneuerung der Aneignung, eine Vergeistigung und Verinnerlichung eines alten Besitzes. Da der historische Sinn im XVIII. Jahrh. noch nicht so weit erwacht war, um Männern wie Ernesti, Gesner und Chr. G. Heyne die Wege weisen zu können, so waren sie am Ende nur Schuldner des Genfer Naturevangelisten. Denn unter seinem Einfluß hatte man gelernt, das Sprachstudium natur- und sachgemäß zu betreiben, unter dem Wehen seines Geistes hatte man in der Antike endlich etwas rein Menschliches erkannt, unter seinem lauten Ruf nach eigener Persönlichkeit war das intime Eindringen in deutsche Sprache und deutschen Geist nachdrücklichst zur Hauptsache geworden. Lessing, Herder, Goethe, Schiller sind im Neuhumanismus groß geworden; und wenn die drei letzten auch dem Rousseauismus ihren Tribut zahlten, so sind das sichtbare Zeichen, daß das Naturevangelium und die neue Auffassung der Antike innerlich verwandt waren. Basedow ist ja gerade auch durch Gesner stark beeinflußt worden. Zur bloßen Nachahmung natürlich hat sich der Neuhumanismus nie hergegeben. Er hat mit dem unbefangenen Rousseauschen Geist in einer anderen Materie als der Schöpfer des 'Emile' gearbeitet und darin für sich bleibende Werte geschaffen.

Während hier doch Rousseau nicht viel mehr als einen bestimmenden Unterton abgab, lieferte er hingegen für Pestalozzi und sein Werk die leuchtendsten Farben. In beiden Männern stießen zwei Schweizer und zwei Feuerköpfe zusammen, aber an ihnen schieden sich zwei Nationen. Sie waren gleich in ihrem brennenden Gefühl für Freiheit und Recht; während aber Rousseau seine Begeisterung für die Natur selbstherrlich dichterisch verklärte und alles, was das Prädikat 'menschlich' verdient, in der Tragik seines Lebens allzufrüh durchmachte, ging Pestalozzi dafür zu Bodmer und Breitinger bezw. zu Klopstock in

die Schule und nahm gelehrig auf. Der eine schenkte der Welt in souveräner Meisterschaft Gedanken, der andere probierte und scheiterte an der romantischen Opferfreudigkeit seines deutschen Wesens. Darum war er doch dazu berufen, Rousseaus pädagogisches Testament zu öffnen und mit dessen Gut zu schalten. Seine Art hat er dabei nicht verleugnet: der Verfasser des 'Emile' und alle Pfadfinder, die zunächst mit ihm gemeinsame Sache machten, arbeiteten für die Aristokratie und die höheren Schulen; der Autor von 'Lienhard und Gertrud' erbarmte sich der vergessenen Kinder des untersten Volkes. Es wird immer sein Ehrentitel bleiben, der soziale Freund der Verwahrlosten gewesen zu sein. Von ihm schreibt sich auch die Neigung der Lehrerschaft her, sich sozial zu betätigen. Sozialismus und Bildung gehören durch ihn zusammen. Seine Herzenswärme hat die Poesie der häuslichen Kindererziehung geschrieben; auch sind sein Wille und seine Erziehungsbücher in der Wiederaufrichtung des deutschen Volkes nach 1806 ebenso Bausteine gewesen wie Fichte und Schleiermacher. Alter, Arbeit und Enttäuschung haben seine Begeisterung nie ernüchtert, höchstens ihn zu sehr auf die Methode festgenagelt. Darüber verlor er dann den Sinn für Anschaulichkeit, so daß ihm die systematische Anordnung der Pflanzen im Buche zuletzt besser zusagte als ihr schöner Platz in Wald und Wiese. Doch das gehört weniger in die Geschichte der Pädagogik als in die Misere des Menschenlebens.

Der Wirkungskreis, den sich Pestalozzi gesteckt hatte, war zu groß. Die Kommenden, die auf ihm fußten, teilten die Arbeit unter sich. Fellenberg ließ die landwirtschaftliche Kolonie in Hofwyl erstehen, Wichern gründete das Rauhe Haus, Fröbel rief die Kindergärten ins Leben, Diesterweg richtete das Lehrerseminar ein und sicherte das Standesbewußtsein der deutschen Lehrerschaft, nachdem ihm Karl August Zeller darin vorangegangen war. Alle diese Männer haben Pestalozzi bewußt ausgebaut oder spezialisiert, obwohl sie im letzten Gliede von Rousseau abhängig waren. So leben ja die Großen fort, zunächst bewußt, nachher unbewußt.

Rousseau lebte in Pestalozzi und seinen Epigonen fort, aber auch in Herder, Goethe, Schiller und Fichte. Nur die führenden Schulmänner des Gymnasiums verhielten sich zu Anfang des XIX. Jahrh. eine Zeitlang ablehnend. Die Tatsache ist um so auffälliger, als ja der Neuhumanismus ohne Rousseau nur schwer möglich gewesen wäre. Allein da die Lehrenden an den Gymnasien ihr Ideal weit in die Vorzeit zu legen hatten, verkannten sie das Nächstliegende und übersahen bei ihrer Begeisterung für das perikleische Zeitalter, daß die Lebenden auf dem Boden der Gegenwart stehen. Was gerade Pestalozzi und seinen Anhang auszeichnete, daß sie alle für die Kinder und mit den Kindern arbeiteten, ging den Gymnasialpädagogen verloren. Sie glaubten möglichst für sich arbeiten und studieren zu müssen, dann würde auch genug für die Jugend abfallen. Damit war der Wissenschaft mehr gedient als der Erziehung, der Universität mehr als dem Hause. Es bildete sich dabei ein falscher Gegensatz zwischen Gymnasial- und Volkschulpädagogik heraus, welcher der deutschen Bildung nicht gedient hat und sich auch im XX. Jahrh. nur mit Mühe wird

beseitigen lassen. Erst Herbart und Tuiskon Ziller haben auch die höheren Schulen zur Pflanzstätte Rousseau- und Pestalozzischen Geistes gemacht und dabei pädagogische Entdeckungen gemacht, die wieder durch W. Rein der Volksschule neues Land gewonnen haben.

Ein Mann aber verdient als Rousseaujünger noch Erwähnung, obwohl man mit seinem Namen zögern kann, weil er noch andere als Rousseau in sich hineingearbeitet hat, das ist Jean Paul. In einem Punkte deckt er sich völlig mit seinem Vorgänger: er ist Buchpädagoge und reiner Theoretiker geblieben. Seine 'Levana' ist auch eigentlich keine Erziehungslehre, sondern eine ästhetische Anweisung, mit der Liebe und Würde eines 'Apostels' Kindern die Augen für die Größe der Welt zu öffnen. Soweit Jean Paul der Freiheit des Individuums das Wort redet, ist er in seiner Wahrheit und Herzlichkeit Rousseau, soweit er mit Kulturwerten zu tun hat, Goethe oder Herder. Hätte der zweite Jean einen 'Emile' geschrieben, er hätte ihn vielleicht 'Wolfgang' oder sonst irgendwie genannt, wodurch man an einen klassischen Dichter erinnert würde. Goethische Lebenskunst ist durch ihn pädagogisiert worden. Daß aber der erzieherische Gehalt des 'Emile' mit dem Klassizismus und Nationalismus verknüpft werden konnte, ist ein Beweis dafür, wie wenig man Rousseaus Forderungen als einen Bruch mit der Geschichte verunglimpfen darf, wieviel mehr man statt dessen in ihnen eine historische Realilität zu sehen hat, die sich durch mancherlei geistige Kraft wie ein Phönix immer wieder verjüngen kann.

So schlingt sich der Faden von der Mitte des XVIII. Jahrh. bis zum XX. Rousseau ist die Scheidewand zwischen der alten und neuen Pädagogik. Früher war man allgemein der Überzeugung, die Jugend habe sich die Erkenntnisse, Wissensgebiete und Fertigkeiten der alten Generation geläufig zu machen. Wo das heranwachsende Geschlecht nicht gutwillig mitmachte, galt der Widerstand als Verbrechen, und Zwang und Härte wartete des Amtes. Sollen war die große Tradition. Seit 1762 ist Werden dafür an die Stelle getreten. Wenn Rousseau auf Grund dieser Einsicht dem Kinde vielleicht einseitig zu viel Rechte einräumte, so war er von sich aus dazu berechtigt, um die Umwälzung der pädagogischen Anschauungen zu vollziehen. Wir sind heute nicht mehr so schroff, nur hier oder nur da Rechte anzuerkennen. Die Verschmelzung der werdenden Kindesgröße mit der vorhandenen Erwachsenenkultur hat sich als der allein mögliche Weg fortschreitender Geschichte erwiesen. Nicht mehr sollen, aber auch nicht mehr werden heißt es im XX. Jahrh. gegenüber dem Kinde, sondern werden lassen. So hat man auf Rousseau weitergebaut. Ihn als Götzen anbeten kann Frankreich, das so sehr nach der *gloire* verlangt; Deutschland soll die Werte, die er geschaffen, immer wieder verarbeiten und neue hinzulegen. Das ist bei keinem leichter und lohnender als bei dem großen Sohne Genfs. Denn er hat, da er kein eingefleischter Fachmann war und sich der bitteren Notwendigkeit überhoben sah, Kollegen überzeugen zu müssen, nur Erziehungsmöglichkeiten für moderne Menschen erwogen. Jede Zeit kann eigene Interessen und Erfordernisse dazutun. Damit hat Rousseau wohl gerechnet, und das erhöht nur seine Bedeutung. Längst hat man, speziell in Deutschland,

das internationale Weltbürgertum, zu dem der Sohn der Schweiz heranbilden wollte, fallen lassen, weil man mit dem schlechten Staatswesen des einen Volkes nicht jede Nation verloren zu geben braucht. Wie hat der Politiker des XX. Jahrh. mit der Rasse zu rechnen! Auch Widersprüche hat man aufgedeckt, die Rousseau in seiner Zeit verborgen waren, die uns dagegen nach 150 Jahren entgegenklaffen. So ist der Wechsel der Zeuge des Lebens, das sich um Rousseau abspielt. Der Grundsatz, daß jede vernünftige Erziehung der natürlichen Entwicklung des Kindes angepaßt sein muß, steht unverrückbar fest. Wie dringend man heutzutage wieder die Entfremdung von der Natur (im äußeren Sinne) empfindet, zeigt keine Einrichtung so wie die Waldschule, keine Bewegung so wie der 'Wandervogel'. Er will dem Kinde das Stück Natur wiedergeben, das ihm die Stadt genommen hat. Auf sein Banner gehört das Bild Rousseaus. Ähnliches verfolgt der Jugendwehrverein. Allein zur Erziehung gehört nicht bloß die natürlichste äußere Umgebung für das Kind, ebenso natürlich muß das geistige Stoffgebiet sein, ebenso natürlich auch der Lehrer. In dieser Trias erst kommt Rousseau zu vollem Recht.

BEOBACHTUNGEN UND BETRACHTUNGEN ÜBER DAS SCHULWESEN DER VEREINIGTEN STAATEN VON NORD-AMERIKA

Von Friedrich Meese

(Fortsetzung von S. 249 und Schluß)

II

Eine noch auffallendere Eigentümlichkeit der amerikanischen Schulen ist die gemeinsame Erziehung der Geschlechter. Es ist in den öffentlichen Elementar- und High-Schools allgemeiner Brauch, die Geschlechter gemeinsam zu erziehen, in den Privatschulen dagegen, namentlich im älteren Osten, sind die Knaben und Mädchen meist getrennt, auch lassen einzelne Universitäten keine Frauen zu, aber die Koedukation ist die Regel im Lande. Die Frage der Koedukation ist auch bei uns durch die Frauenbewegung ins Rollen gekommen. Ich habe 1908 auf dem Frauentag in Kassel von Frau Marianne Weber, welche auch die amerikanischen Verhältnisse studiert hatte, einen so anziehenden Vortrag für die Koedukation gehört, daß ich fast zu ihrem Anhänger wurde. Eine sechsjährige Tätigkeit an realgymnasialen Kursen für Mädchen und die Beobachtungen in den Vereinigten Staaten haben mir jedoch gezeigt, daß die preußische Regierung bei der Reform der Mädchenschulen in Preußen gut daran getan hat, die Koedukation über das 13. Lebensjahr hinaus, bis zur Universität ausschließlich, abzulehnen. Zwar manche Bedenken, die von Gegnern der gemeinsamen Erziehung der Geschlechter geltend gemacht werden, treffen unter amerikanischen Verhältnissen nicht zu. Vom moralischen Standpunkte ist gegen die Koedukation nichts einzuwenden, wenn Schüler und Schülerinnen aus Familien von gutem sittlichen Niveau kommen. Der Verkehr ist völlig ungezwungen und hat den Vorzug, daß die Jungen und Mädchen sich gegenseitig besser kennen lernen als bei uns und die Jungen bessere Manieren annehmen. Nicht selten entstehen in Amerika auf der Schule zwischen Schülern und Schülerinnen Freundschaften, die für das Leben andauern und auch nicht selten zur Heirat führen. Die theoretisch vorhandene Gefahr der Verweichlichung und Verweiblichung der Jungen wird für die Vereinigten Staaten jeder ablehnen, der die urwüchsigen und kräftigen Burschen einmal bei ihren anstrengenden und oft gefahrvollen Sports gesehen hat. Die sexuelle Spannung nimmt bei der Koedukation ab; ob das eine natürliche Entwicklung ist, ist fraglich. Auch kann ich mich des Eindruckes nicht erwehren, daß die amerikanischen Mädchen vielfach in Haltung, Gang und ihrem ganzen Wesen etwas Männliches, zwar Elegantes, Schickes, aber Unweibliches angenommen haben, das für das Wachstum des Volkes alles andere als einen Fortschritt bedeutet. Ob und wie weit daran die Koedukation mit beteiligt ist, läßt sich schwer sagen. Für die geistige Ausbildung der beiden Geschlechter ist die Koedukation zweifellos von Nachteil. Von der beginnenden bis zur vollendeten Reife, etwa vom 13. bis zum 19. Jahre, ist die Entwicklung

des Weibes eine viel schnellere als beim Manne. Das 19jährige Mädchen ist erwachsen, der 19jährige Junge noch nicht; er reift langsamer. Wenn man ihn in dieser Zeit mit den Mädchen zusammen unterrichtet, scheint er geistig träger, weniger regsam, und in den Klassen der High-Schools erschienen die Mädchen den Knaben durchweg überlegen, zumal in den Fächern, zu welchen die letzteren besonders neigen, in den Sprachen, in der Literatur und Kunst. Der ganze Unterricht wird unwillkürlich auf die Bedürfnisse der reiferen Mädchen zugeschnitten, und der Junge kommt nicht zur Geltung und nicht zu seinem Rechte. In getrennten Knabenklassen kann man dem langsameren geistigen Wachstum und den besonderen Interessen der Jungen Rechnung tragen, auch die ganze Führung der Klasse durch den Lehrer kräftiger gestalten, was den Jungen sympathischer und heilsam ist. Wie schon oben gesagt, sind ungefähr die Hälfte der Lehrerschaft der High-Schools Frauen. Wenn der Knabe mit 23 oder 24 Jahren die Entwicklungsstufe erreicht hat, die das Mädchen drei oder vier Jahre früher erreicht, zeigt sich deutlich, daß die schnellere geistige Entwicklung des Mädchens keine dauernde geistige Überlegenheit bedeutet und daß der junge Mann, die gleichen geistigen Fähigkeiten einmal angenommen, die größere körperliche Leistungsfähigkeit jedenfalls voraus hat. Die Gründe gegen die Koedukation sind in Amerika nicht unbekannt und besonders in den letzten Jahren von Fachmännern stark betont worden, so von dem Direktor der Englewood High-School in Chicago. Auch sind Versuche in derselben Anstalt die Knaben in einzelnen Fächern wenigstens in besonderen Gruppen zu unterrichten, gemacht worden. Diese Bestrebungen haben aber mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen, einmal, weil die Koedukation traditionell geworden ist und in vielen Fällen bedeutend weniger Kosten macht als getrennte Schulen, dann aber auch, weil die amerikanischen Frauen, welche im politischen Leben und besonders im Schulwesen großen Einfluß haben und hier nicht selten führende Stellungen bekleiden, gegen eine Änderung sind.

Bemerkenswert ist, wie die Vereinigten Staaten das Problem der gewerblichen Vorbildung zu lösen versuchen. In Deutschland haben wir, bisher wenigstens, die segensreiche Tradition, daß die Fabrikanten, Kaufleute und Handwerker Lehrlinge annehmen und mehrere Jahre ausbilden. Während dieser Lehrjahre muß ein Lehrling nach den gesetzlichen Bestimmungen freie Zeit zum Besuch der Fortbildungsschule haben. Der amerikanische Arbeitgeber will keine Lehrlinge nehmen, und so fällt die praktische Vorbildung für die betreffenden Berufe dem Staate und der Kommune zu. Auch diese Aufgabe haben die amerikanischen High-Schools auf sich genommen und mit dem allgemein bildenden Kursus die oben genannten Manual-Training-Schools, an manchen Orten auch Industrial-Schools genannt, verbunden. Das demokratische Prinzip, nach dem jeder Schüler die ganze High-School hindurch gleiche Chancen für die Vorbildung für wissenschaftliche Studien und für das praktische Leben haben soll, erfordert eigentlich eine solche Industrial-School in Verbindung mit jeder High-School. Man hat aber gefunden, daß dies zu teuer wird wegen der kostspieligen Ausstattung der Werkstätten, und selbst in so reichen Städten wie Chicago hat

ein Schüler der High-School nur in den beiden ersten Klassen Gelegenheit zur technischen Fortbildung in derselben Anstalt, und die Stadt veranlaßt Schüler, die sich auf praktische Berufe vorbereiten wollen, nach dieser Zeit in besonders errichtete technische Schulen überzutreten. Die Jungen versuchen sich in den vier Jahren hintereinander in vier verschiedenen Handwerken etwa 10 Stunden in der Woche, während die andere Zeit zur allgemeinen Bildung bestimmt ist. Es ist klar, daß unsere deutschen Arbeiter und Handwerker, die eine dreijährige Lehrzeit in einem einzigen Berufe haben, Besseres leisten; dazu kommen für die Weiterbildung in Deutschland unsere vortrefflichen gewerblichen Schulen. Die Überlegenheit der deutschen industriellen Vorbildung macht zurzeit den Amerikanern viel Kopfzerbrechen; daß das bessere Training of the brain ein Grund für unsere Überlegenheit ist, sieht man jetzt ein; daß die Überhäufung ihrer High-Schools mit Aufgaben, die eine einzige Schule nicht lösen kann und die eine reinliche Scheidung erfordern, ein schwerer Nachteil des amerikanischen Systems ist, scheint man seltener einzusehen. Leider finden sich manche Direktoren von High-Schools, welche, um die Schülerzahl hochzuhalten, ihrer Schule eine technische Seite angliedern. Man findet High-Schools genug mit 900, 1200, ja 1800 Schülern und Schülerinnen. Freilich ist der Direktor (Prinzipal) durch einen oder mehrere Sekretäre und durch einen oder mehrere Assistant-Principals vom subalternen Schreibwerk und kleineren Verwaltungsgeschäften entlastet. In diesen Dingen denken die Amerikaner zu großzügig und rechnen zu kaufmännisch, um die Kraft des Leiters für untergeordnete Arbeiten zu verbrauchen. Trotzdem nehmen aber die Verwaltungsgeschäfte solcher Mammutanstalten den Principal derart in Anspruch, daß er als Leiter des Unterrichts und der Lehrer nahezu ausgeschaltet ist. Wenn ein Direktor jahrelang keinen oder nur wenig Unterricht gibt, und so den Konnex mit der Wissenschaft und der Jugend verliert, so ist seine Einwirkung auf die Schule und das Kollegium nur noch eine äußerliche. Die neue preußische Dienstanweisung für Direktoren und Oberlehrer sagt, der Direktor sei der erste Lehrer seiner Anstalt, und legt also mit Recht Wert darauf, daß der Direktor mit dem Unterricht in unmittelbarem Kontakt bleibt. Soll diese Forderung aber Wirklichkeit werden, so ist es eine unaufschiebbare Notwendigkeit, die Direktoren großer Anstalten ihrer Haupttätigkeit zurückzugeben. Das Schreibwerk und die minder wichtigen Verwaltungssachen, wie das Rechnungswesen, die Aufsicht über das Gebäude und anderes könnte besser ein jüngeres Mitglied des Kollegiums (ältere erfahrene Lehrer sind zu schade dafür) etwa in einem Turnus von drei Jahren übernehmen und dafür die für Schreibarbeiten angesetzte Summe erhalten und je nach der Größe der Anstalt um mehrere Wochenstunden entlastet werden. Die Direktoren könnten dafür mehr Unterrichtsstunden übernehmen, als sie jetzt geben können. Auch ist unser Land jetzt reich genug, die alte Forderung, eine höhere Schule solle nicht mehr als etwa 500 Schüler zählen, zu verwirklichen und die Klassenfrequenz nach amerikanischem Muster zu verkleinern; an zu großen Anstalten mit überfüllten Klassen ist die Lösung der erziehlichen und unterrichtlichen Aufgaben in Frage gestellt.

Noch nachteiliger als der übergroße Umfang der amerikanischen Schulen

ist ihre Abhängigkeit von den politischen Parteien und besonders verderblich die lokale Abhängigkeit der Schulbehörden, Schulleiter und Lehrer. In den Städten steht das Schulwesen in der Regel unter einem städtischen Schulrat (Superintendent), der von dem Kuratorium auf eine beschränkte Zeitdauer, oft nur für zwei bis drei Jahre, gewählt wird. Auch diese Kuratorien wechseln nach den politischen Konstellationen, und die Notrufe vieler Schulfreunde, welche diesen Korporationen eine längere Lebensdauer von wenigstens sechs Jahren zusichern wollen, sind nur in einigen Städten gehört worden. Bei einem Wechsel der politischen Machthaber ist die Nichtwiederanstellung unbequemer Persönlichkeiten oder von Nichtparteigängern nicht selten, und die Schulräte und Leiter sind ständig gezwungen, in ihren pädagogischen Maßnahmen auf die Machthaber Rücksicht zu nehmen. Der Schaden für das amerikanische Erziehungswesen ist unberechenbar. Die Erziehungsaufgabe ist wie das Gerichts- und Heereswesen Sache des ganzen Volkes, das nicht unter lokalen Einfluß kommen darf, und wir können an dem amerikanischen Beispiel erkennen, wie gut es ist, daß in Preußen die Bewegungen der letzten Jahre nicht den Ausgang genommen haben, Direktoren und Lehrerschaft der höheren Schulen im inneren Betriebe in größere direkte oder indirekte Abhängigkeit von den Stadtverwaltungen, Kuratorien und Stadtverordnetenversammlungen zu bringen. Der Beweis dafür, daß Schulen eines großen Landes unter voller Wahrung ihres staatlichen Charakters und der Stellung ihrer Lehrer als Staatsbeamte zentral geleitet werden und doch lebendige Fühlung mit den lokalen Bedürfnissen halten können, haben die preußischen Handelsschulen erbracht. Auch das preußische Kultusministerium steht Experimenten zur Erprobung neuer Wege viel weitherziger gegenüber als früher. Sosehr aber die Unabhängigkeit der Schulbehörden, Direktoren und Oberlehrer in den inneren Angelegenheiten der Schule von den lokalen Instanzen im Interesse des Erziehungswesens gesichert bleiben muß, so sehr verlangt dasselbe Interesse, daß die Schule mit dem ganzen Leben der Nation in Fühlung bleibt, und deshalb könnte eine engere Verbindung zwischen den Fachleuten der Schule und den Vertretern des geistigen und wirtschaftlichen Lebens nur förderlich sein. Vielleicht wäre die Einrichtung einer nicht zu großen Körperschaft in jeder Provinz, zusammengesetzt zur Hälfte aus Schulmännern, zur Hälfte aus Vertretern der Patronate und führenden Männern der Wissenschaft, des Handels und der Industrie zeitgemäß, die alle paar Jahre zu einer Tagung zusammenträten und deren Beratungen für die Unterrichtsverwaltung sicherlich eine beachtenswerte Unterlage für ihre Maßnahmen sein würden.

Der amerikanische Lehrer genießt bei weitem nicht das Ansehen wie der deutsche, dazu ist seine persönliche Abhängigkeit viel größer, da er mit Kündigung entlassen werden kann, und sein Verhältnis zu seinen Vorgesetzten ist das eines Beamten in einem industriellen Unternehmen. In vielen höheren Schulen sind Glastüren angebracht, damit der Prinzipal vom Gange mit einem Blick die Klasse übersehen kann. Das paßt schlecht zu der in Amerika so betonten Achtung vor der freien Persönlichkeit. Trotz der Betonung seiner demo-

kratischen Prinzipien verlangt der Amerikaner in der Schule wie in seinen sonstigen Organisationen eine einheitliche, wirksame Leitung und bei aller Wahrung der sozialen Umgangsformen strikte Unterordnung der einzelnen Glieder unter die Zwecke des Ganzen sowie die Möglichkeit, besonders tüchtige Glieder herauszuheben und untüchtige auszuscheiden. Es widerspricht der in allen anderen Ständen geübten und bewährten Praxis, wenn, wie jetzt im Oberlehrerstande, eine Auslese und Heraushebung besonders tüchtiger Mitglieder fast ausgeschlossen ist. Die wenigen Direktoren- und Provinzial-Schulratstellen kommen kaum in Betracht. Im Richterstande sind die Beförderungsverhältnisse viel günstiger, auch findet dort jetzt schon bei der Aufnahme eine Auslese statt, indem fast nur Kandidaten mit gutem Assessorexamen oder guten Leistungen angenommen werden. Denjenigen Juristen, die den freien Beruf wählen, steht ein weites Feld der Bewährung offen, auf dem hervorragender Tüchtigkeit die entsprechenden Erfolge nicht versagt werden. Noch mehr ist dieses in dem Stande der Fall, an dessen Leistungen der Staatsverwaltung besonders gelegen ist: dem Offizierstande. Auf das Streben der Volksschullehrer haben die guten Aussichten, an der Mittelschule, im Seminar- und Aufsichtsdienst vorwärts zu kommen, einen fördernden Einfluß gehabt. Es wäre im Interesse des Staates, wenn auch im Oberlehrerstande besonders tüchtige Mitglieder, die sich als Männer der Wissenschaft sowie in der Praxis als Lehrer und Erzieher und durch Hingabe an den Beruf ausgezeichnet haben, in irgendeiner Weise herausgehoben würden. An ein Aufgeben der schwer errungenen und die Existenz aller sichernden festen Gehaltsordnung wird niemand denken wollen. Aber die Vorpatentierung der besonders Tüchtigen wäre ein gangbarer Weg. Man wird sagen, dadurch werde dem Strebertum die Tür geöffnet und die Kollegialität gefährdet; dieser Vorwurf müßte aber alle übrigen Stände in gleicher Weise treffen. Nötig ist nur, daß subjektive Willkür ausgeschaltet wird.

Die Gehälter an den amerikanischen Volksschulen wie an den High-Schools sind viel zu niedrig. 1200 Dollars Anfangsgehalt und 2400 Maximum ist schon ein hoher Satz für die Lehrer der High-Schools in größeren Städten. Wie wenig diese Summe drüben ausreicht, um einem gebildeten Menschen eine angemessene Lebenshaltung zu ermöglichen, ergibt sich am besten aus einer Bemerkung von Bryce in seinem American Commonwealth, es sei schwer, für das Richteramt der Vereinigten Staaten geeignete Männer zu finden, da das Durchschnittsgehalt von 5000 Dollars zu niedrig sei und studierte Männer im Erwerbsleben Aussicht auf höhere Einnahmen hätten. 2400 Dollars haben ungefähr einen Kaufwert von 5000 Mk. bei uns. Kein Wunder, daß infolgedessen einträglichere Berufe gewählt wurden als der Lehrerstand, und so ist es zum Schaden der Schule gekommen, daß etwa nur ein Zehntel der Lehrer an den Volkschulen und kaum die Hälfte an den High-Schools Männer sind. Die wöchentliche Stundenzahl der amerikanischen High-Schoollehrer, die wir in der überwiegenden Zahl etwa mit unsern Mittelschullehrern vergleichen können, ist 24—25, dazu kommt in der Regel die Aufsicht in 4—5 Study-Periods. Der Samstag ist frei. An vielen Anstalten dürfen die Lehrer während der ganzen Dauer des Unterrichtes, etwa

von 9 bis $2^1/_2$ Uhr, das Schulgebäude nicht verlassen, auch wenn sie keinen Unterricht haben, eine ziemlich zwecklose und unnötige Beschränkung ihrer Zeit. Wenn die Vereinigten Staaten ihre Schulen auf das Niveau der deutschen höheren Schule bringen wollen, werden sie die Gehälter erheblich steigern müssen, sonst wird es ihnen nicht möglich sein, Lehrer zu bekommen, die eine dem deutschen Oberlehrerexamen einigermaßen gleichstehende Prüfung, also das amerikanische Doktorexamen abgelegt haben. Daß dies der Kernpunkt der amerikanischen Schulreform ist, es sich in erster Linie um '*men*' nicht '*measures*' handelt, haben die führenden Männer bereits eingesehen, und es ist anzunehmen, daß eine wirksame Reform hier einsetzen wird. Für die Tätigkeit der höher gebildeten Lehrer, welche an den Kollegien und Universitäten zum großen Teil dieselbe Aufgabe erfüllen wie die deutschen Oberlehrer in Unter- und Oberprima, hat man ein weit besseres Verständnis. Wenn auch die Gehälter den berechtigten Anforderungen noch nicht entsprechen, so haben diese Lehrer doch meistens nur zirka 12 Stunden wöchentlich zu erteilen, damit sie Zeit für die eigene wissenschaftliche Weiterbildung behalten, dagegen wird bei uns der Oberlehrer, welcher in Primen unterrichtet, ebenso zu 24 Wochenstunden herangezogen, als wenn er nur in den unteren und mittleren Klassen tätig ist. In keinem Lande der Welt werden akademisch gebildete Lehrer in öffentlichen höheren Schulen so stark zum Dienst herangezogen als in Preußen; und besonders in letzter Zeit ist die Zahl 24, die als Maximalzahl gedacht war, tatsächlich zur Normalzahl geworden. Sollte es nicht möglich sein, diejenigen Lehrer, die in den drei oberen Klassen eine bestimmte Anzahl von Stunden unterrichten, um mehrere Stunden zu entlasten, ebenso diejenigen, die mit wissenschaftlichen, zur Veröffentlichung bestimmten Arbeiten beschäftigt sind? Außerdem haben die amerikanischen Lehrer an Colleges und Universities vielfach Anspruch auf das sogenannte Sabbatjahr, d. h. sie sind in jedem siebenten Jahre vom Dienste entbunden und können bei halbem oder zwei Drittel Gehalt dieses zu Studienzwecken benutzen. Wie mancher Oberlehrer würde bei uns seine Vertretung selbst bezahlen, wenn er alle sieben Jahre ein Semester zu Studienzwecken wieder zur Universität gehen könnte. Es würde dem Staate und den Städten nichts kosten, dagegen die Lehrerschaft in engere Fühlung mit der Wissenschaft bringen und ihr die Frische erhalten, deren kein Stand für den steten Verkehr mit der Jugend so sehr bedarf.

Da, wie oben gezeigt, die amerikanischen Studenten nach Absolvierung der High-Schools mit 18 Jahren nicht weiter gefördert sind, als unsere Unter- bezw. Obersekundaner, so fällt der University zum großen Teil dieselbe Aufgabe zu, wie den oberen Klassen der höheren Schulen bei uns. Hierfür gibt Amerika eine Unsumme Geldes aus. In Deutschland wird dieses sogar in allen kleineren Städten, die eine höhere Schule haben, mit verhältnismäßig geringen Kosten geleistet und steht dem Schüler für etwa 150 Mk. jährlich zu Gebote, was ohne Zweifel einen großen sozialen Vorzug bedeutet. Auch ist es drüben, wo man so gerne Deutschland und besonders Preußen als einen Klassenstaat darstellt, kaum bekannt, daß bei uns in allen höheren Schulen 10 % der Schüler Freistellen er-

halten, also von zehn Schülern einer freies Studium hat. Freilich sind die amerikanischen Staatsuniversitäten unentgeltlich für Angehörige desselben Staates, auch sorgt man durch die Einrichtung billiger Wohnungen, der sogenannten Dormitories, für billigen Unterhalt der Studierenden. Auch möchte ich nicht unerwähnt lassen, daß sehr viele amerikanische Studenten sich ihren Unterhalt selbst mit bemerkenswerter Energie verdienen. Soziale Vorurteile stehen ihnen hierbei nicht im Wege. Es kommt oft vor, daß Studenten in den Ferien sich z. B. als Kellner, Straßenbahnschaffner das Geld zum Studium verdienen, ohne daß ihnen dieses in dem Ansehen ihrer Kommilitonen schadete. Die brennendste Frage für die amerikanischen Universitäten ist, wie sie mehr Studenten für das selbständige wissenschaftliche Arbeiten nach den vier Collegejahren gewinnen können. Es sind jetzt kaum ein Zehntel der Gesamtzahl. Die zweite Frage ist die, wie sie ihre Lehrstühle allmählich mit solchen Professoren besetzen, welche nach deutschem Muster sich dazu durch Forscherarbeit und wertvolle wissenschaftliche Veröffentlichungen legitimieren. Es ist aber zweifellos, daß die amerikanischen Universitäten sich allmählich im deutschen Sinne entwickeln und nicht etwa bei dem englischen College-Ideal stehen bleiben werden. An großartigen Institutionen für wissenschaftliche Forschungen übertreffen manche der bedeutenden Universitäten schon jetzt die europäischen. Nicht selten findet man, daß einzelne 'alte Herren' ganze Gebäude, z. B. eine Bibliothek, ein naturwissenschaftliches Institut 'ihrer Universität' schenken.

Die Studentenschaft unterliegt in ihrem Studium und in ihrem Leben einer Kontrolle seitens der Universitätsbehörde, und zwar ist diese Kontrolle schärfer als auf unseren deutschen Universitäten. 15 Stunden obligatorischer Kollegienbesuch dürfte das Durchschnittsmaß für die ersten Jahre sein. Der Student verpflichtet sich, die Kollegien durchzuarbeiten, was durch halbjährliche oder sogar öftere Examina kontrolliert wird. Also ein Verbummeln mehrerer Semester, wie es auf deutschen Universitäten oft geschieht, ist für den amerikanischen Studenten unmöglich, er holt dadurch einen Teil des Vorsprunges wieder ein, den der deutsche Student von der höheren Schule her hatte. Wir in Deutschland nutzen die Zeit auf der höheren Schule auf das äußerste aus, um die jungen Leute dann auf der Universität oft mehrere Jahre verlieren zu lassen. Der Amerikaner im Lande der Freiheit urteilt nüchterner, was einem jungen Manne not tut, und glaubt nicht an die Phrase, daß zur selbständigen Charakterbildung absolute Freiheit nötig sei, und weiß, daß Müßiggang noch nie charakterbildend gewirkt hat. An Frohsinn und Lebensfreude stehen die amerikanischen Studenten den deutschen nicht nach. Natürlich wäre eine Kontrolle, die der amerikanische Student kaum als drückend empfindet, dem deutschen Studenten unerträglich; auch halte ich einen Zwang zum Kollegienbesuch und die halbjährlichen Examina, wie sie drüben sind, nicht für glücklich. Aber es wäre doch ein Segen, wenn dem völligen Bummeln ohne Kürzung der akademischen Freiheit durch Einführung eines Zwischenexamens gesteuert würde, wie es die Mediziner in ihrem Studium nach dem vierten Semester im Physikum haben. Nicht nur der Kollegienbesuch, sondern auch das ganze Verhalten der amerikanischen Studenten steht unter

der Aufsicht der Universitätsbehörden und eines von den Studenten gewählten Ausschusses. Der Verkauf von Alkohol ist vielfach auf drei Meilen in der Umgegend der Universität verboten, und dieses Mittel, verbunden mit der Pflege des Sports, hat die amerikanische Studentenschaft im allgemeinen vor dem Alkohol bewahrt und die Mißstände nicht aufkommen lassen, die wir trotz erfreulicher Anzeichen der Besserung auf den deutschen Universitäten noch finden. Damit hängt auch zusammen die größere sittliche Reinheit des amerikanischen Studenten in geschlechtlicher Beziehung, die aber auch durch die ernsteren Anschauungen des amerikanischen Volkes über diese Dinge wesentlich gestützt wird. Es muß jeden, der es mit unserem Volke gut meint, mit tiefer Sorge erfüllen, wenn er sich auf Grund der ärztlichen Statistik überzeugt, welche Summe von körperlicher und geistiger Kraft gerade in den Schichten unseres Volkes, die später zu seiner Führung berufen sind, durch laxe Anschauungen und Mangel an sittlicher Kraft zugrunde geht. Ich hatte Gelegenheit, gelegentlich großer Wettspiele die gesamte Studentenschaft verschiedener Universitäten beisammen zu sehen; es ist nicht zu leugnen, daß die amerikanischen Studenten einen kräftigeren, frischeren und gesunderen Eindruck machen als im allgemeinen die deutschen Studenten. Ich glaube, daß die Übung kräftiger Sports ein gutes Mittel, freilich nicht das einzige, wäre, unsere Studentenschaft sittlich und körperlich zu fördern. In den Vereinigten Staaten sind die Studenten vielfach dazu verpflichtet, in den ersten Semestern wöchentlich eine bestimmte Anzahl Stunden körperlichen Übungen zu widmen. Für Turnsäle (Gymnasia) mit Laufhallen, Schwimmbad und besondere Räume für jede Art von körperlichen Übungen ist ausreichend gesorgt. Ein Zwang wäre bei uns nicht angebracht, vielmehr wäre der richtigere Weg, Spiele und Sports auf unsern höheren Schulen in der Weise zu pflegen, daß die Jugend das Bedürfnis, sie auch weiter zu pflegen, mit auf die Universität nimmt, wo die Spielbewegung durch die Anlage geeigneter Spielplätze, Gebäude und Wettkämpfe der einzelnen Universitäten untereinander noch mehr gefördert werden müßte, als es jetzt schon geschieht. Für den Ausländer ist es schwer, zu verstehen, welche große Rolle die Sports im Leben des amerikanischen Volks überhaupt, besonders aber der Studenten und High-Schüler, spielen und wie sehr sie dazu beitragen, körperliche Kraft und Gewandtheit, aber auch die moralischen Eigenschaften des Mutes und der Einordnung des einzelnen unter die Gesamtheit heranzubilden. Die Hauptspiele sind der Baseball und der Fußball, dazu kommen das Boxen und der Lauf in allen seinen Variationen. Das Schulprogramm der Schulen besagt meistens, jeder Schüler sei zur Teilnahme an den Sports gehalten, jedoch lehne die Schule jede Verantwortung für Unglücksfälle ab. Der Amerikaner versteht nicht, wie man der Schule die Aufgabe stellen kann, die Schüler zu mutigen und kräftigen Menschen heranzubilden und die Lehrer dabei der steten Gefahr aussetzt, bei einem Unglück, das sich dabei ereignen kann, zur Verantwortung gezogen und finanziell haftbar gemacht zu werden. Wenn die körperliche Ausbildung der Jugend nicht Schaden nehmen soll, ist es nötig, daß in Deutschland der Staat bezw. die Patronate die Haftpflicht für den Lehrer übernehmen. Bei wirklich grobem Verschulden (ab-

sichtlich herbeigeführte Schäden scheiden wohl aus) steht es der Behörde ja frei, disziplinarisch gegen den Schuldigen einzuschreiten.

Das anstrengendste und gefahrvollste der amerikanischen Spiele ist der Fußball. Weil er für die Nation besonders charakteristisch ist, will ich versuchen, einen Wettkampf zwischen zwei Universitäten zu schildern. Der Leser denke sich einen großen Rasenplatz von einem amphitheatralisch aufsteigenden Gerüst umgeben, das mit 30—40000 Zuschauern besetzt ist, welche Fähnchen oder sonstige Abzeichen in den Farben derjenigen Universität tragen, auf deren Seite sie stehen. Für diejenigen 'alten Herren', die sich in ihrer Studentenzeit durch besondere Leistungen im Spiel ausgezeichnet haben, sind Ehrensitze reserviert. Die Studentenschaften der kämpfenden Universitäten haben fast vollzählig auf der Tribüne einander gegenüber Platz genommen. Vor ihnen, unten in der Arena, stehen, mit weißen Sweatern und Hosen in den Farben der Universität angetan, mehrere Kommilitonen mit großen Sprachrohren. Durch diese rufen sie ihren Kameraden einen Befehl zu, und plötzlich, von ihren Armbewegungen und Körperverrenkungen dirigiert, erschallt von Tausenden von Stimmen der Kampfesruf der Universitäten, das College-Yell über die Arena herausfordernd der anderen Seite zu, die ihn bald ebenso beantwortet. Die College-Yells sind bei jeder Universität und jeder High-School verschieden. Sie begleiten den zweistündigen Kampf der Freunde, um sie zum Siege zu ermuntern, und ich habe in mancher Universitäts- und High-School-Zeitung Vorwürfe gegen die Kameraden gelesen, die bei der Einübung dieser Schreie gefehlt und auf dem Kampfplatze selbst nicht durch ihre Rufe den kämpfenden Kommilitonen beigestanden hätten. Kurz vor Beginn des Spiels rückt unter schmetternder Janitscharenmusik die Universitätskapelle, die aus lauter Studenten besteht, in Uniformen und im gleichen Schritt in die Arena, geführt von dem Tambourmajor, ebenfalls einem Studenten, der mit seinem gewaltigen Stabe die wunderlichsten Jongleurkünste ausführt. Gleich darauf rückt auch die Kapelle der anderen Universität ein und nimmt auf der gegenüberliegenden Seite Platz; sie begleiten das Spiel mit ihrer lauten Musik und blasen sich ebenso an, wie die anderen Studenten sich anbrüllen. Jetzt eilen die beiden Spielmannschaften, je elf Mann, im Laufschritt auf das Feld, mit langen fliegenden bunten Decken um die Schultern, Indianern nicht unähnlich. Sie werfen die Hüllen ab und stehen nun da in ihrer Spielkleidung in den Farben ihrer Universität. Brust, Schultern, Arme und Kniescheiben sind mit Leder gepanzert, Kopf und Ohren durch Lederkappen geschützt. Aus den glatten und kühnen Gesichtern, die an die Gladiatoren der römischen Zeit erinnern, schaut Mut und wilde Kampfeslust. Es ist in der Tat ein Gladiatorenkampf, der hier vor sich geht. Mit schweren Verletzungen und mit tödlichem Ausgang muß jeder Spieler rechnen, der an einem solch großen Wettspiel teilnimmt, und es ist bezeichnend für den Geist der amerikanischen Studentenschaft, sowie der Schüler der beiden militärischen Institute der Vereinigten Staaten, der Militärakademie in Westpoint und der Marineakademie in Annapolis, daß sie zu diesen großen Spielen überreichliches Angebot finden. Für das Jahr 1911 betrugen die

Verluste im Fußball 13 Tote und 47 schwere Verletzungen; die Zahl der leichteren Verletzungen ist Legion. Das amerikanische Fußballspiel ist aus dem englischen Rugby-Spiel mit Aufnahme des Balles entwickelt, aber das englische, schon scharfe Spiel war der amerikanischen Jugend zu zahm, und sie hat es durch besondere Bestimmungen verschärft; es ist mehr Hand- als Fußball, und jeder Fuß Boden muß der Gegenpartei abgerungen werden. Oft bilden die Gegner zwei geduckte Reihen einander gegenüber, die wie Stiere mit den Köpfen gegeneinander stehen, und nicht selten hört man das Krachen zusammenprallender Schädel. Rohe Kraft und wildes Draufgehen, Schnelligkeit, Gewandtheit und List kommen zur Anwendung, und persönlicher Mut ist in jedem Moment erforderlich, besonders, wenn sich ein einzelner mehreren anstürmenden Gegnern entgegenwirft. Wenn dann ein Läufer durch die feste Umschlingung des Gegners zu Boden geworfen wird und drei oder vier andere sich darüber werfen, den Ball zu fassen, ist die Gefahr besonders groß. Ich sah, wie zwei Spieler hinkend den Platz verließen und fünf andere mehrere Minuten lang regungslos auf dem Boden lagen. Man wusch ihnen das Gesicht mit großen Schwämmen, bis sie wieder zu sich kamen, und fragte sie dann, ob sie einen Ersatzmann wünschten oder weiterspielen wollten. Alle erklärten unter tosendem Beifall des Publikums, nicht austreten zu wollen. Zwei Stunden dauerte der Kampf mit zwei kurzen und einer langen Pause von zehn Minuten. Obwohl das Publikum für die eine oder andere Seite leidenschaftlich Partei nahm, so daß in der Spielleidenschaft selbst manches Mädchengesicht sich verzerrte, wenn die eigene Partei in Gefahr geriet, zu unterliegen, wandte sich doch das ganze Publikum einmütig gegen einen Spieler, der einen unerlaubten Griff angewandt hatte, und forderte vom Kampfrichter seine Entfernung. Der Amerikaner will hier rücksichtslosen Kampf, aber *fair play*. Als nun schließlich die eine Partei gesiegt hatte, erschollen die triumphierenden Yells ihrer Kommilitonen, und unter den Klängen des Musikkorps und des Universitätsliedes, von den Studenten und vom Publikum begeistert gesungen, fand das Spiel sein Ende. Es ist Sitte, daß die Spieler der fremden Universitäten am Abend die Gäste der Einladenden sind.

Nicht in gleicher Weise gefährlich, aber immer noch recht scharf sind die Spiele der High-Schools gegeneinander; sie werden durch häufigere und längere Pausen unterbrochen und dauern auch nicht so lange, spielen sich aber im übrigen fast unter den gleichen Formen ab wie die oben beschriebenen Spiele. Solche Spiele müssen wir, schon der Unfälle wegen, für unsere deutsche Jugend ablehnen; aber das läßt sich nicht abstreiten, daß in der amerikanischen Jugend durch diese Spiele der Geist verwegener Initiative großgezogen wird, und diesen Geist möchte ich dem ganzen Volke als charakteristisch zuschreiben. Ich habe andere Spiele, bei denen nicht, wie bei den Universitätsspielen, die besseren gesellschaftlichen Schichten, sondern die unteren Kreise versammelt waren, gesehen und den Eindruck erhalten, daß in diesem Volke eine ungebrochene aggressive Kraft wohnt. Durch den steten Zudrang frischen Blutes durch die Einwanderung hat die nervenzerrüttende Hast des amerikanischen Erwerbslebens den zerstörenden Einfluß nicht in dem Maße geltend machen können, als es

sonst der Fall hätte sein müssen. Es ist ein Glück für uns, daß durch den allgemeinen Heeresdienst die männlichen Eigenschaften in unserem Volke erhalten werden. Aber damit dürften wir uns nicht begnügen, und die Schule, besonders die höhere Schule mit ihren großen geistigen Anforderungen muß noch mehr tun, um ein gesundes, kräftiges und für die Verteidigung des Vaterlandes geeignetes Geschlecht heranzuziehen. Auf den amerikanischen Schulen ist entschieden besser für den gesunden Körper gesorgt als in den deutschen. Da aber die Bestrebungen für Spiele und Sport die Tendenz in sich haben, sich übermäßig auszudehnen, wie es in Amerika der Fall ist, würde es sich in Deutschland, wo die Bewegung glücklicherweise einen großen Aufschwung nimmt, empfehlen, sie in den höheren Schulen in bestimmten Grenzen zu organisieren, damit sie die geistige Arbeit nicht beeinträchtigen. Ich würde es für zweckmäßig halten, in unseren höheren Schulen neben einem zweistündigen, den Geräteübungen vorbehaltenen Turnunterricht einen obligatorischen Spielnachmittag einzuführen, an dem die Schüler sich im Freien den bewährten Spielen und volkstümlichen Übungen des deutschen Turnens widmen und bei schlechtem Wetter in der Halle turnen, fechten, ringen und die edle Kunst der Selbstverteidigung üben. Dem natürlichen Wunsche der Jugend, sich im Wettkampf mit anderen Klassen und mit benachbarten Anstalten zu messen, sollte man entgegenkommen. Auch die immer weiter über das Land in Nachbildung der englischen Boy-Scouts sich ausbreitende Bewegung der Pfadfinder verdient Förderung und ist geeignet, die Jugend bei längeren Märschen und Wanderungen zu kräftigen und sie zu gewöhnen, Entbehrungen und Strapazen zu ertragen. Nach solchen, anstrengenden körperlichen Übungen gewidmeten Nachmittagen sollte man keine Hausarbeiten von den Schülern mehr fordern, einmal, weil die Jugend danach nicht mehr, ohne den Nutzen der Übungen zunichte zu machen, geistig arbeiten kann, und dann, damit die Schüler ohne Sorge um den anderen Tag sich so recht am Spiel freuen können. Wir haben es an unserer Anstalt seit Jahren ohne Schaden so gehalten. Die Bewegung der Boy-Scouts ist an den amerikanischen Universitäten weit verbreitet, sogar Übungen im Scharfschießen werden abgehalten, und an der Staatsuniversität von Kalifornien ist der militärische Drill in den beiden ersten Jahren für die Studenten sogar obligatorisch. Wohl erheben sich von Zeit zu Zeit die Stimmen der Freunde des Weltfriedens dagegen, auch fordert der Arbeiterbund ihre Abschaffung, weil er fürchtet, diese militärische Organisation könnte später bei einem Streik gegen ihn benutzt werden; aber diese Stimmen dringen nicht durch.

Nicht nur in der Pflege der körperlichen Übungen ist die amerikanische Schule uns voraus. Sie versteht es auch besser, innere Anteilnahme und Anhänglichkeit der Schüler an die Schule zu wecken. Die Schüler der amerikanischen High-Schools fühlen sich nicht nur als Mitglieder ihrer Klasse, auf die der Korpsgeist unserer Schüler meist beschränkt ist, sondern der ganzen Anstalt. Sie nehmen lebhaft Anteil an allem, was die Schule betrifft, und fühlen sich verantwortlich, für den Ruf der Schule einzustehen und ihre Traditionen hochzuhalten. Dieses Verhältnis findet sein sichtbares Zeugnis in den Erinnerungen,

welche die abgehenden Klassen ihrer Schule in Gestalt von Bildern, Büsten und anderen Geschenken hinterlassen, in dem Briefwechsel, in dem sie nach dem Abgang mit ihrer Schule verbunden bleiben, und in den großartigen Stiftungen, mit welchen sie, wenn sie es im Leben zu Reichtum gebracht haben, ihre Schule bedenken: Spielplätze und deren Ausstattung mit Gebäuden, Laboratorien und Bibliotheken werden oft den Schulen und Universitäten zum Geschenk gemacht. Und bei uns? Eines freilich steht fest, so beliebt wie die amerikanischen High-Schools wird unsere deutsche höhere Schule nicht werden können, weil sie bedeutend höhere Anforderungen stellt und deshalb viele Schüler, welche diese Anforderungen nicht oder nur schwer erfüllen, häufig keine angenehme Erinnerung behalten. Daran können wir nichts ändern. Aber solche Schüler sind doch nicht die Mehrheit. Sollte etwa Überbürdung auch der zureichend begabten Schüler ein Grund sein? Daß wir qualitativ zu hohe Forderungen an die studierende Jugend stellen, ist meines Erachtens ausgeschlossen, im Gegenteil stimme ich dem Rektor der Münchener Universität, Prof. Paul, zu, der in seiner Rektoratsrede 1909 es öffentlich ausgesprochen hat, daß die Erziehung zu selbständigem wissenschaftlichen Arbeiten gegen früher auf den höheren Schulen abgenommen habe und deshalb so oft bei den Studenten der Universitäten vermißt werde. Deshalb sollten die qualitativen Forderungen besonders auf den oberen Klassen eher erhöht werden. Wohl aber glaube ich, daß eine quantitative Überbürdung in unseren höheren Schulen vorliegt, in dem Sinne, daß wir die Schüler, die doch noch in der körperlichen Entwicklung begriffen sind, zu lange am Tage auf den Schulbänken festhalten und ihnen keine genügende Zeit zur Erholung und zu eigener Beschäftigung lassen. 36—38 Wochenstunden sind die Regel. Wir müssen die wahlfreien Fächer und die Turnstunden dazurechnen. Letztere können wir, wie die experimentelle Psychologie zeigt, durchaus nicht als Erholungsstunden betrachten. Wenn die Forderungen der Lehrpläne erfüllt werden sollen, kommen dazu für die mittleren Klassen mindestens 2, für die oberen 3 Stunden täglicher Hausarbeit; es ergeben sich wöchentlich 48 bezw. 56, also täglich 8 bezw. 9 Stunden geistiger Arbeit in sitzender Haltung. Das ist vom ärztlichen und pädagogischen Standpunkt aus zu viel. Auf das Niveau der amerikanischen Schulen mit 24 Unterrichtsstunden können wir freilich nicht herabgehen, ohne die Überlegenheit und den höheren Bildungszustand unseres Volkes zu gefährden, aber man sollte meinen, mit 34 Wochenstunden (Turnen und wahlfreie Fächer eingeschlossen) und 32 für die Primen, damit diese mehr Zeit zu selbständigen Beschäftigungen hätten, sollten wir die neun Jahre hindurch auskommen können. Daß es möglich ist, zeigt der neue preußische Lehrplan für die weiblichen Studienanstalten. Es kommt doch im wesentlichen darauf an, daß in jeder höheren Lehranstalt in einigen Fächern, die mit hinreichender Stundenzahl versehen sind, eindringend und wissenschaftlich gearbeitet wird, und die Schüler so die Kraft des Erfassens behalten, die ihnen bleibt, wenn der Stoff längst geschwunden ist. Das wären neben dem Deutschen am Gymnasium die alten Sprachen und an den Realanstalten Mathematik und Physik, eventuell mit einer neueren Sprache. Die

anderen Fächer müßten sich als Nebenfächer eben bescheiden. Wer eine solche Verminderung der Stundenzahl durchführen wollte, müßte sich freilich auf die heftigsten Angriffe der Fachlehrer, an den höheren Schulen und an den Universitäten, gefaßt machen. Bei 34 Wochenstunden brauchten auch die Fünfundvierzigminutenstunde und der sechsstündige Vormittagsunterricht (abgesehen von den Großstädten wegen der weiten Schulwege) nicht eingeführt zu werden, da die Schüler bei 5 Morgenstunden 4 Nachmittage, auf den Primen sogar 5, frei hätten. Von diesen Nachmittagen könnte man einen als obligatorischen Spielnachmittag reservieren. Es bliebe so hinreichend Zeit für den Handfertigkeitsunterricht der unteren Stufen und eigene Beschäftigung. Auf Prima würde sich sicherlich eine Anzahl Schüler finden, die noch Zeit und Lust hätten, sich nach Neigung und Begabung in ein spezielles Studium zu vertiefen. Diese Schüler könnten in bestimmten Gruppen, etwa einer alt- und neusprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen oder philosophischen Gruppe in einer Art von Proseminar unter freundlicher Führung geeigneter Fachlehrer ihren besonderen Studien obliegen. Das gäbe auch engere Beziehungen zwischen Schüler und Lehrer, schaffte einen Übergang zwischen der Arbeit der höheren Schule und der Universität und könnte vielleicht den einen oder anderen Lehrer, der nun Freiwillige für sein Fach erhält, mit dem Verluste der einen oder anderen Stunde versöhnen, auch tüchtigen Oberlehrern ein erfreuliches Feld für anregende wissenschaftliche Tätigkeit sein, wofür sie freilich an anderer Stelle entlastet werden müßten. Ich darf es wohl mit Genugtuung aussprechen, daß in unserem Kollegium sich stets eine Anzahl Lehrer in dieser Weise der Führung strebsamer Primaner angenommen hat, habe aber gesehen, daß sie auf die Dauer ebensowenig wie die Schüler eine solche Mehrbelastung tragen können, ohne sonst im Arbeitspensum erleichtert zu werden.

Außer der Verringerung der Stundenzahl, der Einrichtung eines obligatorischen Spielnachmittags und der Möglichkeit freier Arbeit auf der Prima halte ich die aktive Beteiligung der Schülerschaft an dem gemeinsamen Leben der Schule für geeignet, unsere Schüler mit größerem Interesse und größerer Anhänglichkeit an ihre Schule zu erfüllen. Bekanntlich wird in dem Buche Försters: 'Schule und Charakter', welches Gegenstand so vieler Besprechungen in Direktoren- und Lehrerkonferenzen gewesen ist, das Selfgovernment an amerikanischen Schulen gelobt. Ich kann mich mit demjenigen Selfgovernment aber nicht befreunden, bei dem die Schüler als eine Art Disziplinarhof über das Verhalten ihrer Mitschüler zu wachen und zu urteilen haben; ich habe dieses System nur ausnahmsweise in amerikanischen High-Schools gefunden. In einer großen Anstalt kamen die Verfehlungen, die Schüler und Schülerinnen, auch während des Unterrichts, begangen hatten, vor den Schülerausschuß. Wenn es schon für einen erfahrenen Lehrer eine der schwersten Aufgaben ist, die Strafen zu verhängen, die dem Vergehen am besten entsprechen, so ist es von vornherein klar, daß unerwachsene Schüler dafür nicht geeignet sind, und ein Mitglied dieses Ausschusses gestand mir, daß sie unterschiedslos Arrest verhängten bis zu 34 Stunden auf einmal! Die bisher in Preußen gemachten Versuche mit einer

Selbstverwaltung betonten vielfach zu sehr die Aufrechterhaltung einer äußeren Ordnung. Ich habe mich in Amerika durch den Augenschein überzeugt, daß es im Schulleben noch eine Menge Einrichtungen gibt, oder daß sie geschaffen werden können, die geeignet sind, das Interesse der Schüler am Gemeinleben und ihre Anhänglichkeit an die Schule zu fördern. So fand ich an fast allen High-Schools regelmäßige Versammlungen der Schüler in der Aula, meist einmal in der Woche, in denen entweder Schüler der Anstalt sich in den Dienst der Allgemeinheit stellten, indem sie ein musikalisches Stück vortrugen, ein Gedicht aufsagten oder eine Rede über ein für die Schule aktuelles Thema hielten, oder aber ein Mitglied des Kollegiums zu den Schülern sprach, etwa über seine letzte Reise in den Ferien; oder es kam auch ein früherer Schüler, der auf der Durchreise begriffen war, und hielt eine kurze Ansprache, oder ein Pfarrer, Arzt, Rechtsanwalt des Ortes sprach über die Berufswahl, oder der Direktor teilte der Versammlung mit, was er für alle auf dem Herzen hatte. Warum sollten wir nicht solche Versammlungen der ganzen Schulgemeinde, zwar nicht jede Woche, aber etwa alle vier Wochen, in der Aula, die bei uns zu wenig benutzt wird, abhalten, um dort die Kräfte der Schüler und unsere eigenen in den Dienst der Allgemeinheit zu stellen? Ein Schülerkomitee unter der Mitwirkung eines Kollegen hätte das Programm vorzubereiten und die Veranstaltung zu leiten. Bei den meisten High-Schools fand ich eine oft hübsch ausgestattete und mit guten Büchern und Zeitschriften versehene Lesehalle für die Schüler und behaglich ausgestattete Zimmer für den Vorstand der verschiedenen Komitees und für die Schülervereine. Wäre es vermessen, unseren Schülern der oberen Klassen ein solches Lesezimmer und einen Versammlungsraum in der Schule zu schaffen, in denen sie selbst walten und es sich nach ihrem Gefallen einrichten könnten? Würde die Schule ihnen nicht mehr als Heim vorkommen? Es könnte ferner ein Schülerkomitee unter Leitung eines Lehrers die Schülerbibliothek verwalten und die Wünsche für Neuanschaffungen von ihren Mitschülern selbst entgegennehmen. Könnte für die Veranstaltung von Schulausflügen, des Sportbetriebes und der Wettspiele von den Schülern nicht selbst gesorgt werden, könnten nicht die älteren Schüler die Verbindung mit den abgegangenen Abiturienten lebendig halten?

Sogar mit der Herausgabe eines Schülerjahrbuches durch die Schüler, was mir zuerst absurd erschien, habe ich mich befreundet. In Amerika hat jede High-School und jede Universität ihre Schulzeitung, manche sogar eine wöchentliche und monatliche. Das ist natürlich des Guten zu viel, und namentlich einer wöchentlichen Zeitung geht es, wie vielen Tagesblättern, die aus Mangel an Stoff Wertloses aufnehmen, um ihre Spalten zu füllen. Auch würden wir uns nicht damit befreunden können, in der Schulzeitung die Mitglieder der Schulkomitees und die Vorsitzenden der Schülervereine im Reporterstil herausstreichen zu hören, und ebensowenig die Koryphäen im Sport abgebildet und ihre Bilder sogar noch von der Tagespresse wiederholt zu sehen. Aber weil mit der Schülerzeitung Unfug getrieben werden kann, ist der Gedanke an sich nicht zu verwerfen. Es ist zu bedenken, daß ein solches Schülerjahrbuch nur für die

Schüler und ihre Eltern und Angehörigen bestimmt sein soll und daß es dazu dienen kann, die Anteilnahme an der Schule und dem gesamten Schulleben zu heben, was wir doch erreichen wollen. Es kommt alles darauf an, wie es gemacht wird. Ich will deshalb den Inhalt eines guten Jahrbuches einer High-School hier wiedergeben, und man wird mir eher zustimmen. Das Jahrbuch wird herausgegeben von einem Komitee von Schülern, die unter Mitwirkung eines Lehrers alles Eingegangene sorgfältig prüfen und das Recht haben, zurückzuweisen, was ihnen nicht gefällt. Der ganze Inhalt, Text und Zeichnungen, muß ausschließlich von Schülern der Anstalt stammen. Das Jahrbuch dieser High-School enthält zunächst einen Gruß der abgehenden Klasse an die Schule. Er lautet: 'Wir verlassen dich mit Trauer, aber mit der Erkenntnis, daß wir unter deiner liebenden Sorge fähig geworden sind, dir, unsrer Mutter, Ehre zu machen. Es wird unser ernstes Bestreben sein, deinen Namen geliebt und geachtet zu machen, in welchen Teilen der großen Welt wir auch unser Geschick erfüllen müssen. Als wir erst in dein Tor eintraten, schauten wir vorwärts auf die Zeit, wenn wir in die Welt eintreten könnten, mit dem Zeichen des Zutrauens zu uns, mit deinem Abgangszeugnis. Aber jetzt, wo die Zeit zum Scheiden gekommen ist, wünschen wir, wir begännen erst unsre Studien mit den Freuden und Sorgen des Schullebens. Es ist der Vorsatz eines jeden deiner treugehüteten Kinder, allzeit fest zu stehen zu deinen hohen Grundsätzen und treu zu dir, die du in zukünftigen und vergangenen Tagen einstehst für das Gute, das Reine, das Schöne. Alma mater, lebe wohl.' (Wie singen jedoch unsre Abiturienten? 'So leb' denn wohl, Gymnasium, wir scheiden ohne Trauern, es kriegt kein Pferd mich mehr herum in deine dumpfen Mauern.') Der Widmung folgen Briefe von früheren Schülern aus allen Teilen der Welt. Dann ein Bericht der Herausgeber über die Hauptbegebenheiten des Schuljahres, darauf ein literarischer Teil, mehrere gutgeschriebene Erzählungen, einige Balladen und andere Gedichte. Ferner Berichte über das Vereinsleben, über den Debattierklub, die militärischen Übungen der Cadets, über die Erfolge und Mißerfolge in den Wettkämpfen und zum Schluß eine lustige Ecke, die höher steht, als manche unserer sogenannten Bierzeitungen. Der Text ist von vorzüglichen Zeichnungen begleitet. Wenn uns unsre Primaner mit einem solchen Jahrbuche erfreuen wollten, würden wir nichts dagegen haben, wenn sie sich durch ihre Photographien beim Abgang von der Schule darin verewigten.

Vielleicht wird es interessieren, wie an einer speziellen High-School die Organisation aller dieser Aufgaben eingerichtet war. Dort wählen die Schüler zu Beginn des Jahres einen Generalausschuß von 46 Mitgliedern. Die Wahlzettel werden in Gegenwart eines Lehrers im Vorzimmer des Direktors in eine Urne geworfen. Wir würden wohl zweckmäßig die Sextaner und Quintaner als noch zu jung ausschließen. Dieser Ausschuß wählt sich einen Exekutivausschuß für die ganze Schule von 7 Mitgliedern, die zugleich die Finanzverwaltung haben. Aus dem Generalausschuß werden Kommissionen gebildet und zwar:

a) für die Veranstaltung der regelmäßigen Versammlungen, Schulfeste und Schulaufführungen;

b) für Sport, Wettspiele und Ausflüge;
c) für Haus- und Hofordnung, Gesundheitspflege und Feueralarm;
d) für Lesezimmer, Schülerbibliothek und Debattierklub;
e) für die Schulzeitung;
f) für die Pflege der Verbindung mit den früheren Schülern.

Jede Kommission bittet ein Mitglied des Kollegiums um seine Hilfe und ergänzt sich nach Bedürfnis durch Zuwahl für bestimmte Aufgaben. Es ist klar, daß es mit der Bildung der Komitees nicht getan ist, sondern einer aufopfernden Arbeit seitens der Komiteemitglieder und der leitenden Lehrer bedarf, um zum Segen des Ganzen eine förderliche Tätigkeit zu entfalten. Es ist der Erwähnung wert, daß in einer High-School die Schüler und Schülerinnen die Verabreichung des warmen Frühstücks selbst in die Hand genommen hatten. Sie hatten sich selbst eine Köchin gemietet und regelten die Geschäfte der Verteilung an ungefähr 1800 Personen auf beschränktem Raume mit glänzendem Organisationstalente. Auch wenn die Rolle der Türsteher, welche die nächste Gruppe hereinließen, einem kleinen Jungen oder Mädchen zuerteilt war, beachteten die Draußenstehenden genau deren Anordnungen und lieferten damit den Beweis von verständigem Gemeinsinn. Das Komitee machte einen jährlichen Gewinn von 8000 Mk., von denen die Hälfte für die Sports der Schule, die andere Hälfte zu Stipendien für ärmere Mitschüler verwendet wurde!

Wenn ich die Eindrücke meiner Studienreise in den Hauptpunkten zusammenfasse, empfinde ich das Gefühl der Befriedigung, daß unsre höheren Schulen im ganzen genommen besser sind als die amerikanischen, weil sie eine tiefere Geistesbildung verleihen, die Jugend zeitig an strengere Pflichterfüllung gewöhnen und bisher noch eine Auslese der Tüchtigsten darstellen. Wer sein Volk liebt, muß alles daran setzen, daß diese Bedingungen unsrer Überlegenheit erhalten bleiben und nicht verweichlichenden Bestrebungen geopfert werden. Es fällt mir die alte Erzählung von einem reichen Vater ein, der seinem Sohne die besten Lehrer hielt, jedoch ohne Erfolg; nur das Reiten hatte der Sohn vortrefflich erlernt. Der Vater beklagte sich bei einem Weisen und fragte ihn, wie es doch komme, daß sein Sohn nur im Reiten tüchtig sei und sonst trotz der besten Lehrer und Methoden nichts leiste, und erhielt darauf die Antwort: Weil nur die Pferde ihn nicht geschont haben! Von den Amerikanern dagegen können wir lernen, ein harmonischeres Verhältnis in der Ausbildung von Geist und Körper herzustellen und eine engere Verbindung mit unseren Schülern in denjenigen Seiten des Schullebens, die sich nicht mit dem Unterricht decken, zu halten. Das stellt an den höheren Lehrstand neue und schwierige Aufgaben und verlangt Opfer an Zeit und Mühe, die er aber im Interesse unsrer Jugend nicht scheuen wird. Die Schäden des amerikanischen Schulwesens sind drüben von den führenden Geistern bereits erkannt und werden, des dürfen wir sicher sein, mit der den Amerikanern eigenen Energie bekämpft werden; denn 50 Jahre sind im Leben des amerikanischen Volkes mehr als 100 Jahre im Leben manches europäischen, und die Nation ist bereit, für die Erziehung des heranwachsenden Geschlechts jedes Opfer zu bringen.

UNTERRICHTSFACH UND UNTERRICHTSPRINZIP

Von Paul Cauer

Wenn man in der Geschichtstunde nach etwas Mathematischem fragt oder in der Physik aus irgendwelchem Anlaß eine sprachliche Erscheinung heranziehen will, so kann man erleben, daß auch die Besten wie gebannt sind und für ihre Gedanken den Weg aus einem Gebiet ins andre nicht finden können. Wir spotten vielleicht über diese Schwäche, und bedenken dabei nicht, daß die Schule selber daran schuld ist, indem sie ihren 'Lehrstoff' in 'Fächer' einteilt. Religion ein 'Unterrichtsfach', das man aufmachen und zumachen und dann verschlossen stehen lassen kann: im Grunde doch eine ungeheuerliche Vorstellung. Aber ist die Wirklichkeit allzuweit davon entfernt? Man wird sagen, der Name sei zwar nicht schön, aber er hindere niemanden, die Dinge so aufzufassen, wie sie es verdienen, also den mannigfaltigen Zusammenhang, der die Teile verbindet, immer im Auge zu behalten. Die Fülle dessen, was auf einer Schule gelehrt werde, sei doch eine wohlüberlegte Auswahl aus der unendlich größeren Fülle alles dessen, was es überhaupt Wissenswertes gebe; und wenn für Herstellung und Anlage dieser Auswahl ein Bild gebraucht werden solle, so sei es eher das der Zweige an einem Baum: alle Wissenschaften die Teile eines lebendigen Organismus, deren jeder mit den anderen und mit dem Ganzen innerlich verwachsen sei, in erkennbarer und wirksamer Beziehung stehe. — Sind unsre Einrichtungen, ist unsre Praxis wirklich von solcher Anschauung beherrscht?

In einer ministeriellen Denkschrift, welche die Lehrpläne von 1892 begleitete, hieß es: 'Dadurch, daß in der Geschichte, wie in Religion, Deutsch 'und Erdkunde, die Lehraufgaben für die entsprechenden Stufen aller höheren 'Schulen dieselben sein werden, ist eine gemeinsame ethische Grundlage ge'sichert.' Vielmehr war diese gleiche Abmessung und Anordnung ein betrübendes Zeichen dafür, wie unorganisch und nur nach äußeren Gesichtspunkten die Lehrpläne zurechtgemacht waren — und sind; denn diese Übereinstimmung besteht heute noch. In einem Vortrag auf der Philologenversammlung in Halle im Herbst 1903 habe ich das Thema behandelt: 'Wie kommt die Eigenart der verschiedenen höheren Schulen auch in solchen Stücken zum Ausdruck, die alle gemeinsam haben?' An Beifall hat es damals nicht gefehlt, und wohl auch nicht hier und da an einer Wirkung[1]); im großen ist aber alles beim alten geblieben. In Religion und Deutsch macht sich der Übelstand nicht so fühlbar,

[1]) Der Vortrag ist erschienen in diesen Jahrbüchern 1903 XII 537 ff. und wieder abgedruckt in der Sammlung 'Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform' (1906) Nr. 21.

weil da die Bestimmungen des Lehrplans weniger scharf sind und eine Anpassung an gegebene Verhältnisse und an die ganze Geistesrichtung einer Schule leichter gestatten. Wenn Direktor und Lehrer nur ihrerseits das Rechte wollen, so wird niemand sie hindern, die deutsche Lektüre in den Oberklassen einer realistischen Anstalt so auszuwählen, daß sie nicht als einfache Übertragung des in gymnasialer Tradition bewährten Bestandes erscheint, sondern sich dem sonstigen Gedankenkreis der Schüler anschließt, nicht im klassischen Altertum, sondern bei den großen Dichtern und Denkern der modernen Völker und in den exakten Wissenschaften Anlehnung sucht. Immerhin wäre in den amtlichen Lehrplänen ein empfehlender Hinweis nach dieser Richtung wohl angebracht, namentlich eine stärkere Betonung wissenschaftlicher deutscher Prosa, die zwar auch am Gymnasium nicht fehlen soll, aber da, wo Thukydides, Platon, Cicero nicht mitwirken, eine selbständigere Aufgabe zu erfüllen hat. In das Verständnis Goethes wird man den Primaner einer Oberrealschule auf anderem Wege einführen als den Gymnasiasten. Auch deutsche Grammatik und Sprachgeschichte müssen dort unmittelbarer gepflegt werden als an Schulen, die eine historische Betrachtung sprachlicher Erscheinungen am Griechischen oder wenigstens am Lateinischen üben, so daß die Anwendung auf das Deutsche zum guten Teil unwillkürlich erfolgt. Einer entschiedneren Stellungnahme bedarf es in der Geschichte.

Daß das Gymnasium auf seiner Oberstufe immer noch, von wenigen Ausnahmen abgesehen die als Versuche gestattet worden sind, sich für Griechen und Römer mit demselben einen Jahr begnügen muß, das für die Oberrealschule ausreicht, daß hinwieder an dieser, wo englische und französische Quellenlektüre herangezogen werden könnte, die neuere und neueste Geschichte nicht gründlicher getrieben werden soll als am Gymnasium: das ist eigentlich kaum zu verstehen. Oder vielleicht nur zu gut zu verstehen. Es ist Ausdruck eines doppelten Irrtums: einmal der nur scheinbar überwundenen, in ihrem Kern, wie es scheint, unausrottbaren Anschauung, daß es nur eine Art von höherer, von allgemeiner Bildung gebe; sodann der ebenso zähe festgehaltenen populären Vorstellung, daß das Wesen der Bildung überhaupt und im besonderen der historischen Bildung in dem Besitz möglichst ausgedehnter Kenntnisse bestehe. Die lassen sich ja am sichersten erwerben und nachweisen. Schwieriger, doch auch fruchtbarer und fürs Leben wertvoller ist die Erziehung zu geschichtlichem Denken: daß einer lerne Tatsachen und die Auffassung von Tatsachen zu scheiden, aus unvollständigen oder unklaren Nachrichten ein deutliches Bild des Geschehenen herauszuarbeiten, daß er sich gewöhne, im Verlauf der Ereignisse den Zusammenhang von Ursache und Wirkung zu suchen und bei einem Zustand, einer Einrichtung nicht nur die Momente zu sehen, durch die sie geworden sind, sondern auch auf die versteckteren zu achten, die dahin führen werden daß sie wieder vergehen. Solche Übung kann nicht an einem Stoffe gewonnen werden, der nur durch Lehrvortrag oder Lehrbuch mitgeteilt wird; dazu ist nötig, daß dem Schüler ein Einblick in die Tätigkeit des Forschers eröffnet und Gelegenheit gegeben wird, sich an kleinen Aufgaben dieser Art

selber zu versuchen. Deshalb ist und bleibt für das Gymnasium die Quelle geschichtlicher Bildung das Altertum; für die realistischen Schulen können Perioden wie das Zeitalter der Elisabeth, Ludwigs XIV., Napoleons eine ähnliche Bedeutung gewinnen.

Auch wo es sich nicht um diesen bestimmten Zweck handelt, muß die Auswahl der französischen und englischen Lektüre an beiden Arten von Schulen nach verschiedenen Gesichtspunkten erfolgen. Im ganzen überwiegt wohl noch zu sehr das belletristische Element; die Sorge für die Sprechübungen, die angeschlossen werden sollen, spielt eine größere Rolle als ihr zukommt. Mag man sich am Gymnasium damit begnügen, durch leichte, unterhaltende Stoffe zu flottem Lesen, auch bei geringerer Sprachkenntnis, anzulocken, weil neben Platon, Demosthenes, Tacitus moderne Philosophen, Redner, Geschichtschreiber entbehrt werden können: an den Realanstalten müssen eben diese den Hauptbestand ausmachen. Auch in der Grammatik bedarf es dort einer ganz anderen Gründlichkeit. Die Übersetzung aus dem Französischen, die früher in der Reifeprüfung gefordert wurde, war eine recht nützliche Sache, auch am Gymnasium, weil sie der Ausbildung des Stilgefühles, der Pflege des deutschen Stiles zugute kam; grammatische Repetitionen aber, Übersetzungen in die fremde Sprache zur Einübung ihrer Syntax haben hier, wo die Schulung des Denkens am Lateinischen weitergeführt wird, keine innere Notwendigkeit. Sie würden daher besser wegfallen, um für Wichtigeres Raum zu schaffen, während sie an den Realanstalten ebenso unentbehrlich sind wie am Gymnasium das lateinische Scriptum. Dieser Unterschied verdient auch im Anfangsunterrichte zur Geltung zu kommen. Wer eine lateinische Quarta in das Französische einzuführen hat, findet einen Bestand grammatischer Begriffe und fester Denkgewohnheiten vor, ganz anders als der, dem es obliegt, mit Sextanern diese Begriffe zuerst am Französischen zu erarbeiten. Der Unterricht in dieser Sprache müßte also an der Realschule und Oberrealschule grammatischer sein als an jeder lateintreibenden; ich fürchte, es ist eher umgekehrt.

Zahl und Maß sind gröber und greifbarer als Art und Wesen; darum ist es ein verständlicher Irrtum, daß sich das Latein in einer Realprima zu dem in der Prima eines Gymnasiums einfach verhalte wie 4 zu 7. Ehrgeizige Lehrer suchen in Auswahl und Umfang der Lektüre mit der Schwesteranstalt zu wetteifern, legen in der Reifeprüfung dieselben Autoren vor und meinen mit Horaz auch ihre Schüler vertraut machen zu müssen. Ein verzeihlicher Irrtum, doch ein Irrtum — der nur zu Scheinleistungen führt oder zu einer Überspannung der Arbeitskraft, unter der dann andere und an dieser Stelle wichtigere Zweige des Unterrichtes zu leiden haben. Das Lateinische in den oberen Klassen des Realgymnasiums sollte überwiegend grammatisch behandelt werden; natürlich nicht so, daß man die Jungen Regeln und Ausnahmen hersagen und Ostermann-Sätze aus schlechtem Deutsch in ein kaum besseres Latein übertragen läßt. Sprachgeschichtliche Betrachtung ist hier am Platze, die überall darauf ausgeht, ein tieferes Verständnis der neueren Sprachen zu begründen, Etymologie, Wortbildung, Entwicklung der Satzformen durchsichtiger zu machen.

Gegen solche Vorschläge wird der Einwand erhoben werden, dadurch würden die drei höheren Schulen immer mehr auseinandergetrieben, während es doch darauf ankomme, daß sie sich wieder mehr ihrer Gemeinsamkeit bewußt würden. Ist das wirklich ein erstrebenswertes Ziel? Daß die Wendung, welche die Schulpolitik in Preußen im Jahre 1900 genommen hat, eine zum guten war, wird wohl von den meisten zugestanden; sollen wir wünschen, daß es eine vorübergehende Wendung gewesen sei? Die Allgemeinen Bemerkungen am Schluß der Lehrpläne von 1901 begannen mit folgenden Sätzen: 'Durch 'die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei Arten höherer 'Lehranstalten wird die Möglichkeit geboten, die Eigenart einer jeden kräftiger 'zu pflegen. — Um die Fortschritte, die in dem Unterrichtsbetriebe seit 1892 'auf verschiedenen Gebieten unverkennbar gemacht worden sind, zu sichern und 'noch zu steigern, haben die Anstaltsleiter in verstärktem Maße darauf zu achten, 'daß nicht für alle Unterrichtsfächer gleich hohe Anforderungen gestellt, son'dern die wichtigsten unter ihnen nach der Eigenart der verschiedenen An'stalten in den Vordergrund gerückt und vertieft werden. Von den Vertretern 'der verschiedenen Lehrgebiete wird erwartet, daß auch sie diesem Gesichts'punkte in gegenseitiger Rücksichtnahme und maßvoller Bescheidung gebührend 'Rechnung tragen.' — Wenn hier von unverkennbaren Fortschritten gesprochen wird, die man seit 1892 gemacht habe, so ist das wohl seitens der Unterrichtsverwaltung nur ein unbewußtes Zugeständnis an den Wunsch, sich nicht allzusehr selbst zu desavouieren; tatsächlich hatte das letzte Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts, unter der Herrschaft jener unglücklichsten aller Lehrpläne, die schlimme Entwicklung fortgesetzt und befördert, die im Jahre 1882, noch unter Bonitz, begonnen worden war. Aber das muß man den damals leitenden Männern hoch anrechnen: sie hatten gegen peinliche Tatsachen die Augen nicht verschlossen, sind bereit gewesen, aus den Folgen früher gemachter Fehler diese zu erkennen, und haben, sobald das geschehen war, nicht gezögert einen neuen Weg einzuschlagen. In der Rede, mit welcher Minister von Studt die Konferenz im Juni 1900 eröffnete, wurde das auch offen ausgesprochen.[1]) Die Grundsätze, die wir hier aus den Lehrplänen von 1901 ausgehoben haben, waren das Ergebnis einer reiflichen, vorurteilslosen Überlegung; sie trafen das Richtige, und verdienen heute mehr denn je beherzigt zu werden.

Wenn man als Hauptsache und Grundlage das ansieht, was die drei Schulen gemeinsam haben, dagegen das, worin sie sich scheiden, nur als Zutat gelten läßt, so rechnet man ins Gebiet des Akzessorischen gerade die Fächer (der Kürze wegen mag der abscheuliche Ausdruck weiter gebraucht werden), in denen am ernsthaftesten der Geist gepackt, zur Aufbietung aller Kräfte genötigt und

[1]) Der betreffende Passus schloß mit den Worten: 'Deshalb fragt es sich, ob es nicht 'empfehlenswert sein wird, den 1890 betretenen ersten Weg zu verlassen und den zweiten 'einzuschlagen, um so einerseits das humanistische Gymnasium ungeschwächt und seinem 'Charakter entsprechend zu erhalten und andrerseits [durch verstärkten Ausbau realistischer Anstalten] 'eine wertvollere Vermehrung des realistischen Wissens zu erreichen, als sie in 'jener Weise [durch Verstärkung dieser Fächer auf dem Gymnasium] zu erzielen sein würde.'

in selbständigem Arbeiten erprobt werden kann: fremde Sprachen, höhere Mathematik, Naturforschung. Geht man dagegen, wie es dem Gedanken von vertärkter Betonung der Eigenart entspricht, von dieser Seite aus, so gewinnt man mit gründlicher Schulung der tieferliegenden Verstandeskräfte zugleich auf jedem der drei Wege die Ausbildung einer charakteristischen Geistesrichtung. Bei der ungeheuren Fülle dessen, was es an sich heute zu wissen und zu lernen gäbe, ist eine 'allgemeine Bildung' im Sinne einer Zusammenfassung des Wichtigsten aus allen Gebieten doch nicht mehr möglich. Diejenige, welche unsere Lehrpläne vorschreiben, steht auf dem Papier; sie ist etwas schematisch Konstruiertes, nichts lebendig Erwachsenes. Gereifte Menschen, die eine solche Vielseitigkeit der Kenntnisse, wie man Primanern zumutet, wirklich besitzen und weiter pflegen, gibt es überhaupt nicht; wo uns einer begegnete, würden wir ihn nicht mögen, weil er langweilig wäre. Dagegen ist es immer erfrischend und belehrend, einen tätigen und denkenden Mann zu treffen, der auf dem Boden eines bestimmten Berufes, einer bestimmten Wissenschaft steht und von hier aus die Welt betrachtet.[1]) Er vertritt ein lebendiges Bildungsideal; und zu einem solchen wollen wir die Jugend erziehen.

Aber ist es nicht gefährlich, auf diese Weise die Gesellschaft, ja die Nation zu zersplittern? Werden dadurch nicht Menschen herangebildet, die mit Scheuklappen durchs Leben gehen? Gelehrte, die außer ihrem eignen Brevier keins lesen können, und die weder die Fähigkeit haben noch auch nur das Bedürfnis empfinden, sich mit anderen zu verstehen? — Ich hoffe das Gegenteil.

Jede selbständige Wissenschaft vermag von sich aus die Totalität des Daseins zu erfassen; selbst die nicht ausgenommen, bei der das auf den ersten Blick am wenigsten einleuchtet. In der Natur ist alles durchdrungen von Verhältnissen des Maßes und der Zahl; und in menschlicher Tätigkeit gibt es, von der uralten Vermessung der durch den Nilschlamm verwischten Felder bis zur neuesten Berechnung einer Versicherungsprämie, in der Chronologie des Historikers wie im Bauplane des Künstlers, überall Aufgaben, die von der Mathematik Hilfe heischen und deshalb an sie fördernde Fragen stellen. Die Lehre der Pythagoreer, daß die Zahl das Wesen der Dinge sei, war zwar eine Dichtung, wie jede Metaphysik, aber eine sinnvolle Dichtung. — 'Sprache, Sitte, Verfassung, 'bürgerliches Recht: diese Erscheinungen haben kein abgesondertes Dasein; es 'sind nur einzelne Kräfte und Tätigkeiten des Volkes, in der Natur untrennbar 'verbunden und nur unserer Betrachtung als besondere Eigenschaften erscheinend.' So beginnt Savigny die Darlegung seiner Gedanken über Entstehung des positiven Rechtes, und sagt dann noch einmal, mit besonderer Beziehung auf das römische: 'Das Recht hat kein Dasein für sich, sein Wesen vielmehr ist das 'Leben der Menschheit selbst, von einer besonderen Seite angesehen.'[2]) Wie sehr in der Tat alle Zweige des Lebens, nicht nur des öffentlichen, mit Beziehungen

[1]) Die letzten Sätze sind aus dem Schluß des vorher angeführten Vortrages mit geringer Änderung wiederholt.

[2]) Friedr. Carl von Savigny, Vom Beruf unsrer Zeit für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft (1814). § 2. 4.

rechtlicher Art verwachsen sind, spüren wir ja manchmal mehr als uns lieb ist; und darin liegt, für denjenigen Juristen der die Wissenschaft für seinen Beruf aus der Tiefe zu schöpfen sucht, der unmittelbare Anlaß, mannigfaltige Interessen zu verfolgen und — im besten Sinne — eine vielseitige Persönlichkeit zu entwickeln. Das gleiche gilt aber für die Sprache. Allem, was in einem Volke erlebt und gedacht wird, dient sie zum Ausdruck; nur durch sie ist es möglich, Erfahrungen mitzuteilen, Mitwirkung zu werben, gemeinsame Tätigkeit zu irgendeinem Ziele hinzuführen. Alle Wurzeln und Fasern des Lebens tragen zur Ausbildung der Sprache bei; diese ganze so feine als breite Verästelung muß der im Auge haben, der die Sprache recht verstehen will: und dies ergibt eine nach innen gekehrte Vielseitigkeit, die für den Verlust einer äußerlich zusammengestellten mehr als Ersatz bietet.[1])

Kehren wir von dieser allgemeineren Betrachtung zur Schule zurück. Unaufhörlich wachsen Zahl und Bedeutung der Wissenschaften, die an dem geistigen Leben der Menschheit Anteil haben und demgemäß auch an der Erziehung des nachwachsenden Geschlechtes Anteil verlangen. Die Versuche, sie alle in dem Lehrplan einer einzigen Schule unterzubringen, sind gescheitert und mußten scheitern. Sie beruhten auf der verkehrten Grundvorstellung, daß der Kopf des Lernenden wie ein Schrank sei, den man in beliebig viele Fächer einteilen könne, wenn nur der Gesamtraum (30 Schulstunden + 6 × 3 häusliche Arbeitstunden) nicht überschritten werde. Der Bestand dessen, was aus den einzelnen Gebieten gelernt werden kann, wird auf diese Weise immer dünner, immer äußerlicher, immer isolierter, während doch innere Verbindung zu einem Ganzen um so mehr not tut, je mannigfaltiger die Teile auseinander-

[1]) Es freut mich, in dieser Ansicht mit einem Manne zusammenzutreffen, dessen Lebenserfahrungen auf einem ganz anderen Boden erwachsen sind als die meinigen. In Grafs 'Schülerjahren' (1912) schreibt Prof. Arnold Mendelssohn in Darmstadt, Komponist und ausübender Künstler, zugleich Lehrer der Sangeskunst und als solcher auch mit Schulen in steter Fühlung, S. 343: 'Eine gründliche Umgestaltung unseres Schulwesens täte not. Es 'wäre da manches zu sagen, z. B. über den, wie mir scheint, verkehrten Weg, der heute 'zur Erlangung allgemeiner Bildung eingeschlagen wird. Man sucht sie sozusagen auf 'mechanischem Wege durch Aufstapelung chaotischer Massen von Wissen zu erzielen: dieser 'Weg destruiert die Köpfe. Wer zu universeller Ausbildung von der Natur angelegt ist, 'geht besser von dem Zentrum einseitiger Fachbildung aus; denn von jedem Fach spinnen 'sich Fäden zu jedem andern, und ein denkender Kopf wird zu Besuchen in oft scheinbar 'sehr fernliegenden Feldern genötigt sein, um nur im eigensten Gebiet festen Boden zu ge'winnen. Die so entstandene Vielseitigkeit aber wird stets organischer Art, also der mensch'lichen Natur angemessen sein. Da aber an eine Verwirklichung dieser und ähnlicher Ideen 'bei uns vorerst schon darum nicht zu denken ist, weil aus politischen Gründen keine Aus'sicht auf Abschaffung des so sehr verderblichen Berechtigungswesens besteht, so möchte 'ich nur einen leicht erfüllbaren Wunsch aussprechen: möchte doch in den Gymnasien den 'Nebenfächern wenigstens kompensierende Wirkung in der Weise zugebilligt werden, daß 'gute Leistungen im Turnen, Singen, Zeichnen in kritischen Fällen *pro reo* geltendgemacht 'werden könnten.' Den letzten Sätzen kann ich freilich nicht mehr zustimmen. Erleichternde Vorschriften für die Kompensation haben wir in Preußen jetzt; dadurch mag äußerlich das Vielerlei etwas erträglicher werden, im Grunde wird nur der schlimme Zustand dauernder gemacht, den wir beide bekämpfen und durch einen besseren zu ersetzen wünschen.

streben. Man muß sie da zu fassen suchen, wo sie noch verbunden sind, wo die Zweige aus einem gemeinsamen Stamm hervorgehen. Philosophie und Bürgerkunde, wenn man sie als Lehrfächer einrichtet, engen andern den Platz ein, ohne doch selber sich recht entfalten zu können. Dagegen als Prinzip der Betrachtung ist Philosophie überall willkommen; sie kann den ganzen Unterricht der oberen Klassen durchziehen und zu einer Fülle tiefgehender Fragen hier schon den ersten Anstoß geben. Wie ergiebig hierfür die Lektüre der Alten, besonders der Griechen ist, braucht denen, die es einmal selbst versucht haben, nicht dargetan zu werden; für andere wollen wir demnächst in besonderer Abhandlung darauf zurückkommen. Erfreulicherweise fängt man jetzt an, für ein Aufwecken zu wissenschaftlicher Weltanschauung auch die reiche Literatur der Engländer und Franzosen nutzbar zu machen. Die Ruskasche Sammlung bietet gut ausgewählten Stoff und in sachverständiger Bearbeitung.[1]) Denn allerdings, eines etwas eingehenderen Kommentars wird es hier in der Regel bedürfen, um zur Durcharbeitung des schwierigen Stoffes anzuleiten. Aus den gediegenen Anmerkungen auch der griechischen und lateinischen Schulausgaben älteren Schlages, besonders des Weidmannschen und Teubnerschen Verlags, bei der Vorbereitung auf den Unterricht Belehrung zu schöpfen haben wir doch schon als Schüler gelernt und als Lehrer nicht verschmäht. Aber im Bereiche der neueren Sprachen herrscht bei vielen immer noch eine starke Scheu, die Lektüre in den Dienst größerer, ernsterer Aufgaben zu stellen. Wer nur mit gutem Willen den Versuch macht, wird auch hier bald gewonnen sein. Ein junger Lehrer, der auf meinen Rat John Stuart Mill, *On Liberty*, mit der Prima eines Realgymnasiums gelesen hatte, sagte nachher, als ich nach dem Erfolg fragte, es sei doch ein schweres Stück Arbeit gewesen: nicht von seiten der Sprache; aber man müsse so vieles, was unausgesprochen bei dem Autor mitwirke, zur Erläuterung heranziehen. Das ist gerade das Gute. Für gemeinsames Lesen und Besprechen ist ein Denker um so wertvoller, je mehr Hintergrund er mitbringt, den dann zu vermissen, zu ahnen, wiederzuerzeugen Schüler und Lehrer sich gegenseitig helfen.

Ähnlich ist es mit der Bürgerkunde, die unglückliche Pedanten uns heute als besonderes Fach aufdrängen wollen. Es gibt auch schon Leitfäden für diesen Unterricht. Was ist denn hier wichtiger: ein paar Kenntnisse mitzuteilen — viel kann es ja doch nicht werden, bei der Menge dessen, was sonst schon gelernt werden muß —, oder das Interesse für politische Probleme rege zu machen, zur Prüfung der Begriffe, die meist wie Scheidemünze hin- und hergegeben werden, die Lust zu wecken und die Kraft zu üben? Die Reife, auf die hin wir die jungen Leute erziehen, ist ja doch kein Abschluß, sondern vor allem: Reife zum Studieren, zu selbständigem Suchen. Nicht mit dem befriedigten Gefühl 'Wir haben das gehabt' wollen wir sie entlassen, sondern hungrig und durstig, von Speise und Trank, die sie eben nur gekostet haben, mehr zu genießen. Einer französischen Stunde hörte ich zu, in der Montesquieu gelesen

[1]) Englische und französische Schriftsteller aus dem Gebiete der Philosophie, Kulturgeschichte und Naturwissenschaft, herausgeg. von Prof. Dr. Julius Ruska. Heidelberg, Carl Winters Universitätsbuchhandlung.

wurde. Das war so ein Kosthappen. Dem Lehrer merkte man es an, wie ihn die Aufgabe stachelte, kernige Gedanken zu entwickeln, Abstraktes zur Anschauung zu erheben. Und was ich hörte, war doch nur ein kleines Stück aus einer durch Wochen fortgesetzten Tätigkeit. Von Primanern einer Oberrealschule sollten Gedanken aus einer Rede William Pitts des Älteren schriftlich auf englisch wiedergegeben werden: wie er mahnte, man möge den Streit wegen Besteuerung der amerikanischen Ansiedler nicht bloß als Machtfrage behandeln; die Unzufriedenheit von zwei Millionen Menschen sei eine Tatsache, mit der man sich ehrlich auseinandersetzen müsse. Es war lehrreich, wie die einzelnen diesen Satz teils richtig, teils mehr oder weniger falsch verstanden hatten; einigen war er überhaupt nicht so wichtig erschienen, daß sie ihn in ihr Referat mit aufgenommen hätten. Eine nicht ganz geringe Energie politischen Nachdenkens wird doch aufgeboten, um einen solchen Gedanken in seiner Bedeutung und Tragweite, innerhalb des historischen Zusammenhangs, aus dem er erwachsen ist, recht zu verstehen. Das behaupte ich geradezu: wer in der Schule eine Rede eines Staatsmannes wie Pitt mit der Gründlichkeit, zu der die Überwindung der fremden Sprachform nötigt und hilft, gelesen hat, nimmt an politischer Bildung mehr mit, als wer den ganzen staatsbürgerkundlichen Wissensstoff sich eingeprägt hat, den Neubauer auf 50 oder Stutzer auf 108 Seiten haben drucken lassen.

Mit der Kunstgeschichte steht es etwas anders. Dazu gehören Bilder; und wenn sich ein Lehrer findet, der solche reiferen Schülern in außeretatmäßigen Stunden vorführt und erläutert, so verdient er Dank und Förderung. Wo sich das aber nicht so gut trifft, braucht darum noch nicht alle Hoffnung aufgegeben zu werden. Die Fülle der Gesichte macht es schließlich nicht. Wenige Stücke, auch in bescheidenen Abbildungen, mit Ruhe betrachtet, in dem äußeren Zusammenhang, den Geschichte oder Lektüre bieten, und wieder in dem inneren, den am Gymnasium die Parallele zwischen griechischer Poesie und Bildkunst herstellt: das hilft schon sehen, das kann, wenn der Lehrer zu zeigen und zu fragen versteht, den ersten Anstoß geben zur Überwindung des landläufigen Irrtums von der Einheit 'des' griechischen Stiles. Denn hier liegt ja die Entwicklung vor Augen, in der die Griechen im harten Stoffe des Marmors wie mit dem schmiegsamen Werkzeug der Sprache allmählich sich die Natur erobert haben, von konventioneller Formgebung zur Auffassung und Darstellung des Charakteristischen übergegangen sind. Diese Ansicht, durch eigenes Vergleichen erarbeitet, ist deshalb so fruchtbar, weil sie vor dem engherzigen Dünkel bewahren kann, der eine neuaufkommende selbständige Art zu sehen im voraus verwirft, und weil sie diese Befreiung nicht etwa durch geringschätzige Abkehr vom Altertum erkauft, nicht von den Griechen, sondern durch sie uns frei macht.

Eine moderne Wissenschaft ist Geographie, nicht ihrer Entstehung nach, doch in der Gestalt und Bedeutung, die sie gewonnen hat. Es ist ein wertvoller Vorzug der Oberrealschule, daß sie in einem dreijährigen Kursus der Oberstufe die Gesichtspunkte und Aufgaben, mit denen es hier die Forschung zu tun hat, den Schülern deutlich und, soweit das noch nötig sein sollte, interessant machen

kann. Etwas von solcher Anregung möchte man auch den Gymnasiasten verschaffen. Da zeigt sich nun der kurzsichtige Fachpatriotismus in seiner ganzen Schädlichkeit. Er hat es durch sein Drängen erreicht, daß in den amtlichen Lehrplänen von 1901 vorgeschrieben wird: 'Am Gymnasium und Realgymnasium 'sind innerhalb jedes Halbjahres mindestes sechs Stunden für die erdkundlichen 'Wiederholungen zu verwenden.' Was kann denn in diesen sechs Stunden geschafft werden? Auffrischung einiger Kenntnisse aus der Länderkunde. So bleibt den Primanern der Eindruck: Geographie ist ein Lernstoff, der repetiert wird. Nein, wenn irgendeine, so verdient es diese Wissenschaft: da, wo sie als Unterrichtsfach keinen Platz hat, als Unterrichtsprinzip reiferen Schülern lebendig gemacht zu werden. In einem Aufsatze der Lehrproben und Lehrgänge hat Max Wiesenthal gezeigt, wie man durch innere Verknüpfung von Geschichte und Erdkunde den doppelten Vorteil erzielen kann: der Geschichte weniger nehmen und der Geographie mehr geben, als bei wörtlicher Befolgung jener Vorschrift geschieht. Ganz besonders würde die Bildung geographischer Begriffe und Anschauungen am Gymnasium gewinnen, wenn es allgemein wieder die zwei Jahre der Sekunda dem Altertum widmen dürfte. Denn da wäre Anhalt und Spielraum gegeben, um an einem so großen und wichtigen, von den Verhältnissen unserer Heimat so verschiedenen Gebiet, wie es die Länder um das Mittelmeer darstellen, geographische Betrachtungsweise zu üben, die Wechselbeziehung zwischen Mensch und Erde in ihrer natürlichen Bedingtheit wie in ihrer geschichtlichen Wandelbarkeit verstehen zu lehren.[1])

Daß die Naturwissenschaften am Gymnasium nicht so behandelt werden können wie an den Realanstalten, ergibt sich aus dem Grundgedanken der verschiedenen Schulen und sollte nicht immer wieder zum Gegenstande des Bedauerns und weiter des Angriffs gemacht werden. Kein Zweifel: Einsichten, die erarbeitet werden, sind mehr wert als Kenntnisse, die zur Aneignung gelangen. Auf dieser Überzeugung beruht im Grunde alles, was im Vorstehenden dargelegt wurde. Es ist erfreulich, daß man sich auf eine so heilsame Erfahrung wieder zu besinnen anfängt und wieder eine 'Arbeitschule' fordert statt einer 'Lernschule'.[2]) Nur — das wollen wir doch nicht unklar werden lassen: um eine alte Erfahrung handelt es sich hier wirklich, und um eine solche, die vom Gymnasium herstammt. Zu dessen blinden Verehrern kann Friedrich Paulsen

[1]) Wiesenthal, Die erdkundlichen Wiederholungen in Anlehnung an den Geschichtsunterricht der Oberstufe nach den neuen Lehrplänen. Lehrpr. u. Lehrg. 1902 LXX 78 ff. Für den Gewinn, der sich aus der Beschäftigung mit Griechen und Römern für die Erziehung zu geographischem Denken schöpfen läßt, darf ich wohl auf das dritte Kapitel meiner Palaestra vitae (2. Aufl. 1907) verweisen.

[2]) Aus den Verhandlungen, die am 6. Oktober 1911 auf dem I. Deutschen Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde in Dresden geführt worden sind, war deutlich zu erkennen, wie sich der Begriff der Arbeitschule von der ursprünglichen Bedeutung aus, mit der Kerschensteiner im Jahre 1908 den Ausdruck geprägt hatte, allmählich erweitert und verändert hat. Ganz natürlich: indem die Betrachtung von der Volkschule zur höheren Schule übergeht, schiebt sich an Stelle der Handarbeit die geistige Arbeit. — Die Verhandlungen sind abgedruckt im 4. Hefte der 'Arbeiten des Bundes für Schulreform' (Leipzig, B. G. Teubner 1912).

wohl nicht gerechnet werden; und dieser sagte Ostern 1904 in Darmstadt[1]): 'Neue Schulformen haben sich von der alten Gelehrtenschule abgezweigt und 'schließlich auch die offizielle und formelle Anerkennung ihrer Gleichwertigkeit 'erkämpft. Die tatsächliche Gleichwertigkeit zu erringen wird es für sie nur 'einen Weg geben: daß sie mit ihren Mitteln dasselbe leisten, was die alte Ge-'lehrtenschule geleistet hat: ihre Schüler dahin zu führen, daß sie auf irgend-'einem Gebiet wissenschaftlicher Erkenntnis selbständig zu arbeiten vermögen. 'Vielleicht sind sie von diesem Ziel noch weiter entfernt, als manche denken; 'vielleicht verhalten sich auch ihre Unterrichtsfächer spröder gegen die Auf-'gabe als die alten Sprachen, obwohl selbständiges Arbeiten auch schon des 'Schülers auf dem Gebiete der modernen Sprachen und Literatur oder auf dem 'der Mathematik und Naturwissenschaften an sich so gut möglich ist als auf 'dem Boden des Altertums; und auch die Form wird keine andere sein: Tat-'sachen sammeln, ordnen, prüfen, begreifen, das ist die überall gleiche Grund-'form des wissenschaftlichen Denkens'. So sah noch vor acht Jahren ein ruhiger Beobachter die Dinge an. Und heute hört man so sprechen, als sei selbständiges Arbeiten der Schüler eine neueste Erfindung, die man jetzt erst auch dem rückständigen Gymnasium zugute kommen lassen müsse. Freuen wir uns, wenn die Zöglinge der Realanstalten zu eigenem Forschen in der Natur angeleitet werden, seien wir jedem städtischen Patronat dankbar, das dafür Einrichtungen und Mittel bereitwillig gewährt; aber für Primaner des Gymnasiums ist das Gebiet, in dem sie forschen lernen sollen, die Tradition. Diese Macht hält uns nicht minder von allen Seiten umfangen als jene; auch von ihr können wir nicht loskommen, und sollen doch dazu gelangen, daß wir sie beherrschen und gebrauchen wie die Kräfte der Natur. Dem persönlichen Eifer des einzelnen Schülers braucht keine Schranke gesetzt zu werden; ich könnte mir einen Gymnasialdirektor denken, der seinem eigenen Sohne ein Mikroskop schenkt und doch für seine Schule die Einführung von naturwissenschaftlichen Übungen ablehnt. Alle Welt klagt über das 'falsche Streben nach vermeintlicher allgemeiner Bildung, das sich der Schule bemächtigt' habe, über die 'Zersplitterung durch das Chaos scheinbar gleichberechtigter Unterrichtsfächer'.[2]) Hier gilt es, aus einer richtigen Erkenntnis den richtigen Schluß zu ziehen, den notwendigen Entschluß zu fassen. Jede Schule suche in ihrer Art vollkommen zu sein, ohne den falschen Ehrgeiz, mit der anderen auf deren eigenstem Felde zu wetteifern. Je mehr sie im Äußeren ihren Arbeitsplan vereinfacht, desto mehr kann sie die innere Vielseitigkeit pflegen, der wir hier das Wort reden.

Gerade auch mit bezug auf die Grundgedanken moderner Naturwissenschaft.

[1]) Paulsen, Die höheren Schulen Deutschlands und ihr Lehrerstand in ihrem Verhältnis zum Staat und zur geistigen Kultur (Braunschweig 1904) S. 12. In den Gesammelten Pädagogischen Abhandlungen (1912) S. 383 f.

[2]) Ausdrücke von Hans Cornelius in dem Aufsatze 'Erziehungsziele', seinem Beitrag zu dem inhaltreichen Sammelheft 'Aufgabe und Gestaltung der höheren Schulen. Drei Vorträge von H. C., Ernst Reisinger, Georg Kerschensteiner', München 1910. Wie schwer es ist die oben ausgesprochene praktische Forderung zu erfüllen, zeigt sogleich Cornelius selber, indem er am Schluß seiner Ausführungen zu der Hoffnung auf die Möglichkeit einer Einheitschule zurückkehrt.

Im Mittelpunkte steht da der Begriff der Entwicklung. Daß dieser künftigen Geistlichen und Lehrern, Richtern und Verwaltungsbeamten lebendig werde, um in die Auffassung und Ausübung ihres eignen Berufes hinein sich wirksam zu erweisen, das ist doch wohl wichtiger als eine noch so genaue Bekanntschaft mit den Einzelheiten des zoologischen und botanischen Stoffes, an dem dieser Begriff gewonnen worden ist. Mit Recht hat kürzlich auf dem Oberlehrertag in Dresden (April 1912) Rektor Poeschel aus Meißen wieder daran erinnert, daß eine Schule, die mit Hilfe der alten Griechen und Römer junge Deutsche für die Aufgaben der Gegenwart heranbilden will, eigentlich ganz auf das biogenetische Grundgesetz gestellt ist: 'das Einzelwesen macht hier geistig dieselbe Entwicklung durch, wie sie die Gattung durchgemacht hat'.[1]) Das mag freilich denen, die so erzogen werden, erst später zum Bewußtsein kommen. Aber schon im Verlaufe der Schulzeit ist gerade auf dem wichtigsten und am ärgsten gescholtenen Gebiete des gymnasialen Unterrichtes das Hinarbeiten auf eine entwicklungsgeschichtliche Grundanschauung unvermeidlich, die allmählich gefunden und zuletzt zu voller Klarheit gebracht wird: auf dem Gebiete der Sprache. Natürlich kann man auch diesen Unterricht langweilig geben; das teilt er mit allen anderen. Sucht man ihn aber zu vertiefen und wissenschaftlich zu begründen — wozu allerdings Zeit und freier Spielraum gehört, nicht Beschränkung auf das Regelmäßige und Notwendigste, die in den Lehrplänen von 1891 eine so üble Rolle spielte und aus denen von 1901 noch nicht recht verbannt ist —, dann eröffnet sich hier ein fesselnder Einblick in die Geschichte des menschlichen Denkens und damit in die Art, wie überhaupt ein geistiges Werden vor sich geht. Was als System erschien, Formenbau und Syntax, nach logischen Gesichtspunkten angelegt und aufgeführt, ist in Wahrheit ein höchst irrationales Gebilde, nur zu verstehen aus dem Gange der Entwicklung, durch die es erwachsen war. Die Grenzen der Arten haben hier ebensowenig absolute Geltung und ewigen Bestand wie im Reiche der Tiere und Pflanzen. Den Unterschied von Haupt- und Nebensatz können wir zu seinen Anfängen zurückverfolgen; Wortarten, z. B. die Präposition, zweigen sich ab und werden selbständig; Kategorien der Bedeutung, die man für grundverschieden halten möchte, wie Tempus und Modus, gehen ineinander über; etwas so Unentbehrliches — unserm Gefühl nach — wie das Passivum, entsteht vor unsern Augen. Überall beobachten wir das Wechselspiel zwischen Denken und Sprechen, ein unausgesetztes Ringen; denn sie kommen nie ganz zur Deckung. Indem der Gedanke einen neuen Weg einschlagen will, schafft er sich den Ausdruck, den er braucht; dieser wird geläufig und bietet die Möglichkeit zu weiterem Vordringen, zu fortschreitender Verinnerlichung, für die nun doch wieder die sprachliche Form nicht ganz ausreicht, so daß wieder Übertragung oder Neubildung erfordert wird. Im ganzen vollzieht sich ein Wandel vom Sinnlich-Anschaulichen zum Logisch-Richtigen, Abstrakten. Und in all diesem Werden und Vergehen entscheidet

[1]) Wer etwa gegen Häckel als Patron des Gymnasiums doch Bedenken hat, wird vielleicht denselben Gedanken, schon in pädagogischer Verwendung, von Hegel annehmen. Vgl. im gegenwärtigen Bande dieser Jahrbücher S. 216.

die Brauchbarkeit: das Leistungsfähigste wird erhalten, was sich geänderten Bedingungen nicht anpassen kann, stirbt ab; womit allerdings nicht ausgeschlossen ist, daß nicht hier und da auch Rudimente stehen bleiben, wie die Unterscheidung der Geschlechter am Nomen. Der praktische Engländer hat sie abgetan, während sie bei uns wie bei Römern und Griechen erhalten ist und zwar das Lernen erschwert, dafür aber den empfänglichen Sinn eine längst vergangene Periode jugendlich schöpferischer Phantasie ahnen läßt, die auch das Tote poetisch zu beseelen wußte.

Einem Primaner, der auf eine Homerlektüre von drei oder vier Jahren zurückblickt, wird man eine solche Auffassung des Sprachlebens doch wohl zumuten können; oder vielmehr, er bringt sie selbst mit, da sie in eben diesen Jahren nach und nach entstanden ist als Ergebnis mannigfacher, fast handgreiflicher Vorkommnisse des Unterrichts, zum Teil im Anschluß an Fehler, die er und seine Gefährten gemacht haben. Und damit ist hier, im Bereiche der Geisteswissenschaft, ein Element naturwissenschaftlicher Betrachtung wirksam geworden, das für die Befreiung und Belebung des Denkens sehr viel mehr bedeutet als der Erwerb einer Reihe biologischer Kenntnisse. Das Entsprechende läßt sich nun auf der andern Seite durchführen. Ein hervorragender Vertreter der Naturwissenschaft, Sigmund Exner, Professor der Physiologie in Wien, sagte vor einigen Jahren in einer Versammlung der dortigen Freunde des humanistischen Gymnasiums[1]: 'Der realistisch Vorgebildete sieht — sehr übertrieben 'ausgedrückt — die Welt an, als wäre sie gestern, so wie sie heute ist, ge'schaffen worden. Er nimmt sie, wie sie ist, und faßt mit nüchternem Blicke 'seine Beziehungen zu ihr vor allem ins Auge. Ein berechtigter Standpunkt, der 'für zahlreiche Berufe der beste genannt zu werden verdient. Der andere sieht 'die Welt an als ein allmählich Gewordenes; ich möchte für ihn als charakte'ristisch die Gewohnheit bezeichnen, genetisch, oder sagen wir, historisch zu 'denken. Er geht auf die Vorstufen des Vorhandenen, aber auch bezüglich der 'geistigen Leistungen des Menschen auf ihre Grundlagen, ihre Ursachen zurück. 'In vielen Berufen sind alle diese Gedanken überflüssig, er kann in diesen als 'ein Träumer und Grübler erscheinen.' Der geistvolle Redner hat mit Absicht, um verständlicher zu werden, den Gegensatz verschärft; vorhanden aber und in der Natur der Dinge begründet ist dieser wirklich. Was uns bei dem Zögling einer Oberrealschule Sorge machen kann, ist der Mangel an historischer Tiefe seines Weltbildes, wie sie dem Gymnasiasten, auch dem unbegabten oder widerwilligen, doch von selber zum Bewußtsein kommt. Hier gilt es denn, entgegenzuwirken und zu einer Vertiefung des Blickes mit Vorbedacht Anlässe zu schaffen. Nicht durch gelegentliche Lektüre der deutschen Übersetzung eines griechischen Trauerspiels oder eines Dialoges von Platon; das bleibt vereinzelt und gibt keine dauernd geänderte Einstellung des Auges. Sondern innerhalb der eigenen, heute so blühenden Wissenschaften muß die Vergangenheit aufgesucht werden.

Daß man an der Oberrealschule den Wunsch hat, etwas von dem histo-

[1]) Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums, Heft II (Wien 1907) S. 40 f.

rischen Sinn für sprachliche Erscheinungen und damit für das Verhältnis zwischen Denken und Sprechen den Schülern zugute kommen zu lassen, der auf dem Gymnasium an den alten Sprachen sich bildet, ist natürlich und berechtigt. Nur sollte dies nicht dadurch geschehen, daß man, den organischen Zusammenhang des Lehrplanes durchbrechend, ein paar Stunden fakultativen Lateinunterrichtes hinzufügt — damit wird ja nur wieder das schlimme Vielerlei verschlimmert — sondern so, daß man eben die geschichtlich-psychologische Behandlungsart von den alten Sprachen auf die modernen überträgt. Die Ausdrücke *imparfait* und *pronom* z. B. können ebensogut wie *imperfectum* und *pronomen* Anlaß zum Nachdenken und zu tieferem Verstehen geben, das eine Mal mit bewundernder Empfänglichkeit für etwas fein und richtig Beobachtetes, das andere Mal auf dem Wege der Kritik an einer — obwohl sie von den Griechen stammt — oberflächlichen Anschauung. Jede Etymologie, die man die Schüler selbst finden läßt, trägt ein wenig dazu bei, indem sie dem Eigentlichen und Ursprünglichen nachspürt, den Druck einer so sehr abgeleiteten Kultur, wie die unsere ist, zu erleichtern und den Gebrauch überlieferter Denkformen aus einem gedankenlosen zu einem selbständigen zu machen. Und das Französische, noch mehr aber das Englische ist reich an Worten, die etymologisch angefaßt und bewältigt werden können bloß mit den Kenntnissen und Anknüpfungspunkten, welche die beiden Sprachen selbst im Verein mit der Muttersprache darbieten.[1]) In besonderem Grade wird solche Betrachtung durch die gelehrte Terminologie, die uns ja der Purismus noch nicht ganz zerstört hat, herausgefordert und belohnt; denn da lenkt die Frage nach Herkunft und Geschichte des Begriffs unvermeidlich den Blick auf die Entwicklung der Wissenschaft selber.

Die trigonometrischen Funktionen werden in der Schule wohl allgemein zuerst am Dreieck gelernt, dann am Kreise aufgezeigt, und indem man sie durch die Quadranten verfolgt, ergibt sich eine Erweiterung des Begriffes. Sind ihre Beziehungen in derselben Reihenfolge auch von der Wissenschaft entdeckt worden? Schon wenn man es zuwege bringt, daß solche Frage aus der Klasse hervortritt, so ist das ein Erfolg, ein Stückchen Freiwerden von Tradition. Die Antwort findet sich dann leichter: die Namen 'Tangens' und, wenn auch auf dem Umwege durch ein Mißverständis, 'Sinus' geben Bescheid. — Die Entsprechungen zwischen Geometrie und Algebra aufzusuchen und zu verfolgen, liegt im eigenen Interesse des mathematischen Unterrichtes. Der innere Bau einer Formel wie der für die zweite und dritte Potenz eines Binoms wird durchsichtig, wenn man die Figur vor sich hat oder aus Klötzen den Würfel zusammensetzt; die algebraische Umformung von Proportionen behält für die Jungen leicht etwas Künstliches und Willkürliches, während sie aus der Figur des Proportionalsatzes der Planimetrie, auf den Schenkeln die von Parallelen geschnitten werden, die gesuchten Verhältnisse ohne weiteres ablesen können. Die Übereinstimmung ist doch nicht durch Zufall gekommen, sondern hat einen inneren Grund. Ist nun,

[1]) Eben jetzt bin ich durch freundliche Anregung von Edmund Neuendorff dazu geführt worden, verwandte Gedanken in einem Briefe an ihn kurz zu entwickeln, der demnächst im 'Säemann' erscheinen wird.

im Entwicklungsgange der Wissenschaft, die Zeichnung zur Illustration des durch Rechnung Gefundenen nachträglich entworfen, oder die Formel als kurzer Ausdruck des in der Zeichnung vorher Angeschauten erdacht worden? Denn daß diese Wahrheiten auf beiden Seiten gleichzeitig erkannt worden seien, ist doch nicht anzunehmen: welche Seite hatte also die Führung? Wieder weisen die Namen — Algebra, Quadrat, Kubus — den Weg. Und dieser führt weiter zu einer Betrachtung des Wandels, den das Verhältnis zwischen rechnender und zeichnender Mathematik im Laufe der Jahrhunderte durchgemacht hat. Die Lösung rechnerischer Aufgaben durch graphische Darstellung wird heute wie etwas Neues in die Schulen eingeführt. Im Grunde ist es die Wiederaufnahme eines uralten Verfahrens, unter veränderten Umständen und mit wirksameren, feineren Mitteln. Wo stammen diese her? Welche Umwälzung hat in der Zwischenzeit stattgefunden? Wie ist der Gedanke, das Bewegliche zu erfassen, in die Betrachtung eingetreten? Von welcher Seite zuerst hat man die Natur von Raum und Größe beschlichen, um ihr dieses Geheimnis abzulauschen? Ist analytische Geometrie zur Veranschaulichung der Differenzialrechnung — wie sie im Unterricht oft genug verwendet wird — erfunden, oder hat sich Differenzialrechnung als Anwendung abgezweigt und dann selbständig gemacht? Oder ist das Verhältnis der beiden überhaupt ein weniger einfaches?

Das sind alles Fragen, die mit heranwachsenden Schülern erörtert werden können, ohne irgendwie das Gedächtnis mit Namen oder Zahlen zu belasten. In mathematischen Lehrbüchern und mathematischem Unterricht bin ich ihnen selten begegnet, habe gern aber selbst, wo sich Gelegenheit bot, versucht sie hervorzulocken. Denn wenn es des Menschen würdig ist, daß er im innern Herzen spüret was er erschafft mit seiner Hand, so doch erst recht, daß er sich dessen bewußt werde, was er mit dem Kopfe schafft und geschaffen hat. Der Zusammenhang der Dinge wird durch solches Nachdenken klarer. Und zugleich öffnet sich der Ausblick in die Vergangenheit, in eine lange, mühevolle und ruhmvolle Geschichte des menschlichen Geistes: die Schranken einer zunächst nur der Gegenwart zugewandten Weltbetrachtung werden durchbrochen.

Daß Geometrie die älteste der mathematischen Disziplinen ist, könnte auch der Nichtgrieche durch ein wenig Reflexion über den Namen, den er durch Vergleichung mit verwandten Fremdwörtern sich zu erklären weiß, herausfinden. Ähnliches gilt von der Physik im Verhältnis zu andern Naturwissenschaften; das Wort hatte ursprünglich die allgemeinste Bedeutung und hat sich im Gebrauche verengt, indem neue Zweige der Wissenschaft hervorwuchsen und sich ablösten. Für die geschichtliche Betrachtung gilt hier das gleiche wie in der Mathematik: nicht Namen und Jahreszahlen geben, sondern der Entwicklung der Probleme nachgehen, Anhaltspunkte suchen, an denen man sich zu ihren Anfängen zurücktastet. Wenigstens für ein Gebiet sei dies noch etwas bestimmter hervorgehoben, das der Himmelskunde.[1]) Nicht den Griechen zu Ehren

[1]) Auf das schöne Buch des Dänen Troels-Lund, Himmelsbild und Weltanschauung im Wandel der Zeiten, deutsch von Leo Bloch (Leipzig 1900), mag wieder einmal hingewiesen werden. Es gibt vielleicht doch noch Schülerbibliotheken, die es nicht besitzen.

wollen wir die Jugend auch unsrer Realanstalten den grundlegenden Anteil erkennen lassen, den sie an dieser Wissenschaft gehabt haben, an der Gewinnung einer Einsicht die heute wie selbstverständlich erscheint, sondern weil im Anschauen der Arbeiten und Kämpfe, durch die sie erobert worden ist, wieder ein gewaltiges Stück Entwicklung der Menschheit vor Augen tritt, ein Herausarbeiten aus dumpfer Befangenheit und bangem Staunen zu heller, durchdringender Erkenntnis. Der Blick in die unendliche Tiefe des Weltenraumes, in den das bewaffnete Auge, der rechnende Verstand, die gestaltende Phantasie hinausdringen, mag denn selber Anlaß werden, daß der Geist zu einem Schauen auch in andrer Richtung erwacht und in die nicht minder wunderbare, endlose Tiefe sich versenkt, aus der das eigne Denken und Wissen langsam emporgestiegen ist. —

Doch wir sind auf der Erde, und bei Besprechung eines Lehrplanes. Ausgegangen waren wir davon, daß jede der drei Schulen diejenigen 'Fächer', die sie mit den anderen gemein hat, in ihrer eigenen, unterscheidenden Weise ausbilden soll; und wir sind dazu gelangt, zu fragen, wie sie in didaktischer Durcharbeitung der ihr eigentümlichen Wissenschaften nach einer inneren Vielseitigkeit streben kann, in der auch eine anderwärts gepflegte Denkrichtung zu ihrem Rechte kommt. Ist das ein Widerspruch? Vielmehr ist es eigentlich nur, nach zwei Seiten gewendet, eine und dieselbe Forderung: den Lehrplan einer Schule nicht aus Fächern zusammenzusetzen, sondern als organische Einheit so anzulegen, daß überall ein Grundgedanke alles beherrscht und nur solche Teile zuläßt, die, indem sie sich ihm innerlich verbinden, zu lebendigen Gliedern werden können. Wollte man nur mit diesem Grundsatze Ernst machen! Ruhiger würde man dann und freudiger, auch im Gedanken an die Jugend die lernen soll, der unablässigen Weiterentwicklung der Wissenschaft, die immer neue Zweige aus sich hervorbringt, entgegensehen. Den Bibliothekar mag das Anwachsen der gelehrten Literatur beängstigen; dem Lehrer und Erzieher wäre die Möglichkeit gegeben, immer wieder aus der Not eine Tugend zu machen. In seinen 'Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache' schrieb vor neun Jahren Ludwig v. Sybel: 'Einen 'neuen Wissenszweig führe man nie koordinierend ein, immer nur subordinierend; 'so wird nicht die Fächerzahl vermehrt, sondern ein vorhandenes Fach vertieft.' Damit ist der entscheidende Punkt getroffen. Jene Vermehrung hat in der Natur der Dinge und des menschlichen Geistes ihre Grenzen, die — das muß noch einmal gesagt und geklagt werden — längst überschritten sind. Die innere Vielseitigkeit, von deren Pflege hier Andeutungen gegeben werden sollten, hat keine Grenzen; jede Erweiterung des Kreises menschlichen Wissens und Forschens bringt, auch für eine Schule die das Neue als solches nicht aufnehmen kann, doch einen neuen Gesichtspunkt zur Betrachtung dessen, was für sie und ihre Zöglinge den Hauptgegenstand der Beschäftigung bildet. Und das ist reiner Gewinn. Denn durch solchen Zuwachs wird nicht das oberflächliche Vielerlei weiter ausgebreitet oder ein übervolles Maß noch drückender gefüllt, sondern Tiefe gewonnen und durch Verstärkung des inneren Zusammenhanges ein lebensvolles Erfassen des Mannigfaltigen gefördert.

ÜBER EINE SCHRIFT DIE RECHTE SCHULZUCHT BETREFFEND AUS DEM JAHRE 1635

Von Rudolf Windel

Eine schulgeschichtlich hochinteressante Erscheinung scheint mir das Buch zu sein, das ich im folgenden kurz besprechen möchte. Es trägt den Titel: Commentarius de disciplina scholastica, iuventuti in triviis administranda, per duo capita tractatus. Das ist: Unterricht von rechter Schulzucht, Wie solche in Partikular Schulen für die Jugend sol gebraucht werden. Außgeführt durch zwey Kap. Von M. Henningo Wedemano, Lunaeb. ad D. Johannis Conrectore. *Μὴ δοκεῖν ἀλλ' εἶναι.* Lüneburg, Gedruckt bey Johan und Heinrich Stern. Anno 1635.[1]) Von dem Verfasser kann ich nur angeben, was sich aus der Vorrede des Buches und der Schrift selbst ergibt. Er stand 12 Jahre im Schuldienst, als er vorliegende Schrift herausgab. Sie erscheint ihm nur als ein Abschnitt aus einem größeren Werke, das er plante, das aber wohl nie erschienen ist, einer 'schola humanitatis' in deutscher Sprache. Der Verfasser ist ein leidenschaftlicher Anhänger der Lehrbücher Philipp Melanchthons für den klassischen Unterricht, er wendet sich in harten Worten gegen die Neuerer, die 'neu vergeisterten Pfingstherren', die eine 'vergeisterte Rosenkreutz oder newe Pfingstschule' einrichten wollen, die die 'tüchtigen Instrumenta Philippi und Aristotelicorum für Molochs altarn ausruffen', die die antiken Klassiker als dem Christentum der Jugend schädlich aus den Schulen entfernt wissen wollten, die der Gegenrichtung vorwarfen, sie hielten 'eitle Heydnische Profan Schulen, woraus alle pietät exuliere'. In erster Linie denkt der Verfasser dabei an die Anhänger Valentin Weigels, jenes für die Kirchen- und Kulturgeschichte des XVII. Jahrh. so einflußreichen Mannes, der jetzt auch für die deutsche Literaturgeschichte Bedeutung gewonnen hat, hat doch Ellinger nachgewiesen, daß Weigels Schriften die Hauptquelle sind für des Angelus Silesius 'Cherubinischen Wandersmann'. Weigel hatte mancherlei gegen den scholastischen Betrieb der Theologie auf den Universitäten gesagt, auch über die Art des Unterrichts in den Trivialschulen geklagt, deshalb warfen seine Gegner[2]) ihm vor, er unterschreibe unbedingt das Wort: die Gelehrten die Verkehrten. Der Verfasser

---

[1]) Mein Exemplar gehört der Hauptbibliothek der Franckeschen Stiftungen, Signatur 172 G 10.

[2]) Am interessantesten ist die Gegenschrift von Johannes Schelhammer 1621: 'Widerlegung der vermeynten Postill Valentini Weigelii' usw. Die unsere Schrift betreffenden Fragen werden dort erörtert S. 154 ff. und S. 208 ff. Die Schrift ist nicht sowohl eine Gegenschrift als ein schlimmes Pamphlet.

unserer Schrift sieht ferner mit Neid nach den Schulen der verhaßten Jesuiten hinüber, die seiner Ansicht nach nur deshalb so Großes in den klassischen Sprachen leisten, weil sie 'heimlich und offenbar aus der Grammatica, Rhetorica, Dialectica und andern Büchern des Herrn Philippi gelehrt und gelernet'. Derselbe Mann, der so energisch für die 'heidnischen' Klassiker eintritt, sucht, um nun auf das eigentliche Thema unserer Schrift zu kommen, die Schuldisziplin zum Teil auf die Religion zu gründen, wie wir noch sehen werden. Es sieht in der Disziplin die *anima scholae.* Aus seinen Ausführungen, die in einem schwerfälligen, von vielen griechischen und lateinischen Zitaten durchbrochenen Deutsch gegeben werden, spricht der erfahrene Schulmann, der keine gelehrten, theoretischen Erörterungen liebt, sondern aus der Praxis für die Praxis schreiben will. In einer Zeit der Verrohung sondergleichen, die, soweit sie die Schulen betrifft, der Verfasser empfindet, wie wenige, tritt er für eine strenge, aber humane Schuldisziplin ein, denn eine Haupttendenz dieses merkwürdigen Buches ist, der *fustitudinaria schola,* wie der Verfasser sagt, der 'Schlagdisziplin', der sinnlosen Herrschaft des Stockes in der Schule ein Ende zu machen. Mancherlei wertvolle Bemerkungen zur Geschichte des Klassenbuches, zur Handhabung der Disziplin im XVII. Jahrh., zur Stimmung des Publikums den Schulen gegenüber erhalten wir nebenbei. Nach dieser allgemeinen, kurzen Charakterisierung der Schrift gebe ich eine kurze Inhaltsangabe. Die Schrift ist vorzüglich disponiert. Das erste Kapitel hat die Überschrift: *De Constitutione Disciplinae Scholasticae.*

Nachdem der Verfasser hervorgehoben hat, daß man nicht schlechte Leistungen, besonders nicht mangelhaftes Auswendiglernen mit schweren Strafen belegen soll, daß es die Disziplin mit der *nequitia*, nicht mit der *inertia* zu tun hat, betont er, daß es auch falsch sei, die Individualität des Schülers nicht zu achten, wie es nach seiner Ansicht besonders die 'vergeisterten Rosenkreuzer' tun, die die Schüler zu '*simii*' der Lehrer zu machen suchten, auch solle man das Lob nicht sparen, denn 'wer den Knaben die *praemia* vnd Ruhmb nimbt, der entnimbt ihn auch lust vnd lieb zu Tugend, hat pflegen zu sagen Cato der Elter'. Darauf kommt er auf die *praesidia* und *custodes* der Disziplin. Was die vielen lateinischen Ausdrücke übrigens betrifft, so sind diese charakteristisch für den Stil des Verfassers, der gewiß lieber lateinisch als deutsch geschrieben hätte; er schreibt, wie ich schon oben andeutete, in überaus schwerfälligen, langen Perioden. Sein Stil ist gespickt von Zitaten aus lateinischen und griechischen Schriftstellern, von den 'Neuern' bevorzugt er Luther, Lord Bacon und L. de Vives.

Als erstes *praesidium* der Disziplin erscheinen ihm, dem religiös angelegten, wirklich frommen Manne, die *piae preces*, das Gebet. Er gibt in diesem Zusammenhange ein tief empfundenes 'Schülergebet', eifert aber anderseits gerade an dieser Stelle gegen die 'groben Propheten', die nicht verstehen wollen, daß christliche Schuldisziplin und 'heidnische' Klassiker sich wohl zusammenreimen. Noch fremdartiger wird der aufgeklärten Gegenwart der zweite *Custos* vorkommen: *societas Angelica.* In schlichter Weise wird ausgeführt, daß die Christen

an Schutzengel glauben. 'Wollen nun die Knaben solche reine Frongeistern bei jhnen haben, die Sie bewahren, so müssen Sie in deren Gesellschaft auch sich schicken.' Wiederum eifert er aber auch hier gegen die, welche nicht wollen, daß die Jugend mit 'weltlichen moralibus vnd fabulis' unterrichtet werde, sondern allein mit der '*Historia de Christo*' oder mit der '*vita Christi* des Thomas de Kempis'. Der dritte *Custos* sind *honesta magistrorum exempla.* Aus diesem Zusammenhange hebe ich nur eine Stelle hervor: 'Vnd *in summa* soll der Magister sein *sciens ut sybilla,* ist Er das nicht, vnd wird auff einer fahlen Ziegen befunden, wie man spricht, da ärgert Er gar sehr, solte wundschen, Er wär ein ander, als Ein Schulmeister worden.' Es folgen als vierter *Custos* die *leges Scholasticae,* dann *sententiosae paraeneses,* wozu außer der öffentlichen Predigt, 'die man in Schulen repetieren soll', der Katechismus, '*praelectiones sacrae* vnd *profanae,* die jährliche *memoria sanctorum,* vnd vmblauff Christlicher Feyer vnd Festtagen' Anlaß geben. Als folgender *Custos* erscheint ihm die Mäßigkeit im Essen und Trinken. Merkwürdig ist der letzte *Custos: Viva ad dicendum informatio.* Er empfiehlt hier sehr die rhetorischen Übungen und sieht in ihnen ein Mittel der Zucht, indem er das Wort des Sokrates heranzieht: *Puer loquere, ut te videam. Non enim diutius occultatur vitae scena post siparium orationis.*

Nachdem der Verfasser über die *Custodes* der Disziplin gesprochen hat, behandelt er die *gradus disciplinae.* Den ersten nennt er *Euthybolia.* Die Ausführungen, die hier geboten werden, zeigen, welche Bedeutung für die Menschen jener Zeit das Symbol hatte. Unter *Euthybolia* versteht Verfasser weiter nichts als den weißen Schul- oder Kantorstecken, der dem Lehrer gleichsam 'als *sceptrum* oder Regimentsstab' gegeben ist. Er soll ihn nicht nur zum Schlagen gebrauchen, sondern als 'Zeiger' in der Schule, als Ordner insbesondere außer der Schule, 'in Kirchen oder vber den Gassen', vor allem aber als Zeichen seiner ihm von der Obrigkeit gegebenen Jurisdiktion und seines 'privilegierten Schulgebiets'. Feierlich wird er deshalb dem Lehrer bei seiner Introduktion von der Obrigkeit übergeben. Als zweiter *gradus* der Disziplin scheint dem Verfasser die *Nuthesia.* Er versteht darunter die Ermahnung des jugendlichen Sünders unter vier Augen 'nach gehaltenen *lectionibus*', die mehrmals wiederholt werden kann. Dieser *gradus* erschien den Pädagogen jener Zeit wohl als sehr überflüssig, denn der Verfasser muß ihn ausführlich rechtfertigen denen gegenüber, die gleich mit dem Schlagen bei der Hand sind, und denen solche Ermahnungen verlorene Liebesmühe zu sein scheinen. Als dritter *gradus* folgt die *Aemulatio,* d. h. der schuldige Schüler wird eine oder zwei Bänke 'hinunter'gesetzt. Eine Steigerung dieser Strafe enthält der vierte *gradus,* die *Deminutio,* wo es heißt: *Occupet extremum scabies,* wo das räudige Schaf den letzten Platz erhält, oder in '*locum peccatorum, post ianuam,* oder *post fornacem,* da man's *purgatorium, speluncam, haram* (Schweinestall), *stabulum* oder *casam asinorum*' nennt, verstoßen wird. Auch wird wohl zum Zeichen seines Vergehens ein 'Kupfferstücklein' über seinen Platz gehängt. Auch in '*processibus per plateas*' und in der 'Kirche' muß der Schüler den letzten Platz einnehmen.

Erst bei dem fünften *gradus*, der *Pulsatio*, wird der Stock angewandt. Der Sünder erhält mit 'der scharffen Ruthen etlich Handstrich', die Rute soll nicht immer im *auditorio* sein, *ne quotidiana vilescat ferula*. Auch soll in den Schulgesetzen verordnet sein, daß während der *Pulsatio* das ganze *auditorium* 'die Häupter blössen' soll, ebenso wenn die Rute hinein- und hinausgebracht wird 'zu Lieb und Ehren der güldenen Disciplin'. Ob sonst die Schüler damals während des Unterrichts die Häupter nicht entblößt hatten? Wie alt die Sitte der Strafarbeiten ist, zeigt der sechste *gradus: Poenitentia*. Der Schüler hat zur Strafe 'schöne lehrreiche Psalmi Davids', *Capita Biblica, Orationes, gnomologiae patrum ecclesiae, Scripta sapientum, Epistolae, Dialogi, Drama* (!!) auswendig zu lernen, oder *versiones, Paraphrases* oder andere mannigfaltige *exercitia* zu liefern. Dann muß er *deprecatio* tun, muß auch in der Schule und Kirche an einem besonderen Platze stehen. Es folgt dann der siebente *gradus*, die *Castigatio*, die eigentliche gründliche Züchtigung. Sie darf von jedem *praeceptore classico propria autoritate* geschehen, doch muß sie dem Rektor vorher angezeigt sein, damit sie nicht *tumultuarie* geschehe. Auch kann der Lehrer dabei vom 'Calefactor' unterstützt werden. Die folgende Stufe, die *Publicatio*, zeigt deutlich, wieviel der Verfasser in Sachen der Erziehung von der Religion und der Kirche erwartete. Die *Publicatio* besteht im wesentlichen darin, daß der Sünder vor dem Geistlichen, seinem Beichtvater, Buße tun muß, dann in Gegenwart seiner Lehrer und Condiscipuli das heilige Abendmahl empfängt, dann wieder in die Schule aufgenommen wird. Die letzte und schwerste Strafe ist die '*Exclusio*', sie darf nur verhängt werden, wenn das ganze Kollegium dafür ist, und nur mit 'Vorwissen, *approbation* und *ratification* der Herren Inspektoren und Scholarchen'. Doch kann der Schüler auch nach der *Exclusio* wieder aufgenommen werden, freilich zunächst nur probeweise, wenn er Bürgen stellen kann und 'schon ein *Document* der Besserung vorhanden ist'.

Das zweite Kapitel trägt die Überschrift: *De Moderamine Disciplinae ad omnes casus et exceptiones secundum Circumstantias*. Ich hebe nur das Interessanteste hervor. Gleich im Anfang spricht der Verfasser die für jene Zeit große Wahrheit aus: 'Man lerne vor recht Kinder Instituieren vnd ziehn, welches eben eine grosse Wissenschaft vnd gute Facultet ist, die auch nicht weniger, wie Theologie, Jurisprudentia und Medicina einen gantzen Menschen erfordert'. Er kommt dann bald auf die Frage des Klassenbuches. Eine solche Einrichtung scheint es damals nicht gegeben zu haben, nur *Catalogi*, in denen die verzeichnet waren, die ein Bubenstück vollbracht, durchgegangen und davongelaufen waren. Diese *Catalogi* verwirft der Verfasser, er will lieber *Catalogi sub leges scholasticas* aufgehängt haben, in denen die tüchtigen Schüler gelobt werden. Aber auch andere Tabellen verlangt er, in denen ich den Anfang des Klassenbuches sehen möchte; in diese sollen die Gestraften eingetragen werden, und aus ihnen sind diese Namen jährlich *finito publico examine* vorzulesen. In dieses 'Klassenbuch' sind auch die Fehlenden einzutragen. Die lange Zeit entschuldigt gefehlt haben, sind von dem Lehrer in Extrastunden zu unterrichten; sind die Schüler reich, so haben sie dafür zu zahlen, sind sie arm, ist dieser Unterricht unentgeltlich.

In diesem Zusammenhang kommt Verfasser auf die Ferien, für die er aus verschiedenen Gründen entschieden eintritt. Was die Länge der Ferien anbetrifft, so meint er, die *Magistri* in Schulen sollten 'die von Gott selbst gegebene *proportion* unter der Ruhe und Arbeit in 7 auf 1 in Außteilung der ferien observiren'.

Sehr liegen dem Verfasser die *serovenienten*, die zu spät Kommenden am Herzen. Daß sie mit einer Geldstrafe belegt werden, wie es an vielen Orten üblich war, dagegen ist er durchaus. Sie sollen sich auf eine Bank unmittelbar an der Tür setzen, erst nach der Stunde, damit diese nicht gestört wird, werden sie verhört und eventuell bestraft. Weiter beschäftigt er sich eingehend mit der Frage der *Annotatoren, Coricaei, Lupi, Traditores*, die man 'Spitzhütere' nennt. Er eifert an dieser Stelle gewaltig gegen 'tückische Klapfferey', gegen die Verräter und Verleumder, kann aber doch nicht umhin, zuzugestehen, daß *Annotatores* notwendig sind, nur sollen sie öffentlich vor dem Coetus vom Lehrer ernannt werden und nur ehrenwerte Schüler dazu genommen werden. Beachtenswert ist es auch, zu sehen, welche Strafen der Verfasser verwirft. So will er nichts vom *Carcer* wissen, aber auch nichts vom Hungern als Strafe; in Klosterschulen mag es geduldet werden, aber nicht in Trivialschulen.

Eine recht verständige Ansicht hat er auch *de incessu*, über die Kleidung der Schüler. Daß man der fremden Mode und dem Auffallenden in der Kleidung zu viel Zugeständnisse macht, darüber wird im XVI. und XVII. Jahrh. genug geklagt. Ich erinnere nur an Andreas Musculus: 'Wider den Hosenteufel' und an die niederdeutschen Scherzgedichte des Johannes Lauremberg, die er als Professor an der Ritterakademie zu Soröe in Dänemark verfaßte; aber auch in einer lateinisch geschriebenen Satire, die in der Form stark von Horaz und Persius beeinflußt ist, beschäftigt er sich gern mit dieser Frage. Unser Schulmann hat auch in dieser Beziehung sehr vernünftige Ansichten. Er wendet sich gegen die harten Köpfe, die von der Jugend eine Kleidertracht verlangen, die vor 100 Jahren üblich gewesen ist, wie 'Bariehten, Schürtzlein, Summarien, Plauderhößlein, Capellen vnd offen Ohrschuch'. Aber auch denen tritt er entgegen, die meinen, die Schule hätte in der Kleiderfrage gar nicht mitzusprechen. Entschieden ist er dafür, daß 'die heßlichen Zotten vnd Zopffen, die üppige newe Kleidungen vnd die ansporirte Stiffel' nicht geduldet werden dürfen in der Schule, denn solche gebührten sich für einen '*Chevailer* vnd *Courtisan*', nicht für einen Schüler. Von der Obrigkeit verlangt er, daß sie 'die Wirthe, Hägere vnd Pflägere, welche zur vngebür der Jugend auffwärtig seynd, solche wol gar auffangen, sie der Nahrung halten, wie sie es nennen, vnd weil man vmb die Schul sich nicht zu bekümmern hab, gern behauset vnd beed die Arme vmb ihre *Cantorey* groschen oder Leichpfenninge: die Reichen vmb die Mutterheller bringen helffen, straffen' und daß sie keine 'Pakkojen-Häuser gestatten'. Pakkojen muß, wie aus einer andern Stelle hervorgeht, ein Spitzname für ältere Schüler sein.

Der Verfasser kommt dann auf die *Obstacula* und Einwürfe gegen die liebe Schuldisziplin von seiten der gemeinen 'Aufflägere vnd Feinde' der Schulen. Köstlich schildert er hier unter anderm das Hindernis der Schulzucht, das ge-

nannt werden kann 'πολυπραγμοσύνη'. Es wird hier mit erquickendem Humor der Teil des Publikums vorgenommen, der immer an der Schule und den Lehrern kritisieren muß, dem nichts recht zu machen ist. Am eigenartigsten sind doch in diesem Abschnitt die Ausführungen, in denen er die *seductio per suggestiones Diabolicas* behandelt. Er versteht darunter die Aufreizung der älteren Schüler — er nennt sie *paedagogi* — durch unverständige, böswillige Menschen, die außerhalb der Schule stehen und mit der strengen Zucht der Schule nicht zufrieden sind, weil sie selbst oder ihre Kinder mit der Schule und ihrer strengen Zucht böse Erfahrungen gemacht haben. Es sind dies ganz vortreffliche Erörterungen — Verfasser freut sich selbst seiner 'fröhlichen Mundrede' und vergleicht sie mit Luthers freimütiger Rede —, die zeigen, daß ein gewisses Publikum zu allen Zeiten sich sehr unverständig benommen hat gegenüber der Schule, daß aber auch zu allen Zeiten es Lehrer gegeben hat, die diesem Unverstand gegenüber ihren Mann standen. Törichten Einwänden gegen die Schulzucht gegenüber, sagt der Verfasser, steht der rechte Lehrer an einer festen Mauer aufgerichtet, die ist: *Nil conscire sibi, nulla pallescere culpa. Recte faciendo neminem metuo.* Solcher *suggestiones*, die von schlechten Menschen auf die Schüler geübt werden, zählt übrigens der Verfasser nicht weniger als 26. Ihr Grundton ist ja zu allen Zeiten derselbe gewesen, Mißtrauen und Übelwollen gegen die Schule, ich hebe deshalb nur die 'Zublasungen' hervor, die das zeitgeschichtliche Kolorit deutlich zeigen. Da haben Schüler in einer Schulkomödie vortrefflich gespielt und darin eine vornehme Person dargestellt. Sofort erhebt sich das Gerede der Verführer: Ihr seid etwas Besonderes, Ihr braucht Euch nicht der Ordnung der Schule zu fügen oder gar ihren schweren Strafen. Aus der Widerlegung des Verfassers, die hier nicht schwer war, sieht man, daß er die Schulkomödien hoch schätzt. Er sieht darin ein *exercitium*, 'worinn man Euch (d. h. die Schüler) *ad oculos et ora plurimorum* vorstelle, Euch in Sprachen vnd Ausrede übe, Eurer *Complexion* — dieses Wort vertritt im XVI. und XVII. Jahrh. unser jetziges 'Charakter, Temperament' —, Sitten vnd Geberden baß vermercke, Ewren Muht, Sinn vnd Verstand erkenne'. Ein anderes Argument der Verführer ist: 'Ihr seid Bursche vnd Rechtschaffene Kerlle', laßt Euch deshalb nicht mehr strafen. Um diesen Einwurf zu widerlegen, läßt Verfasser sich auf eine etymologische Erklärung des Wortes 'Bursche' ein und fährt dann fort: 'Was geheyet ihr Euch denn mit der Bursch?' Das heißt wohl: Was schert Ihr Euch denn um die Bursch? Über den damals wohl in gewissen Gegenden geläufigen Ausdruck: 'Was gehey ich mich drumb?' handelt ergötzlich Grimmelshausen in 'des simplicianisch-teutschen Michels verstimmeltes Sprach-Gepräng'.[1]) Ein anderes Gerede der 'Zublasere' war: Ihr seid der Hochschule zu nahe, als daß Ihr Euch noch an die Ordnung der Schule zu halten hättet, nehmet die akademische Freiheit vorweg. Darauf zu antworten wird dem redlichen Verfasser unserer Schrift insofern schwer, als er wußte, wie es damals oft auf Universitäten aussah. Ein Zeitgenosse unseres Wedeman, Johannes Matthäus Meyfart, entwirft

---

[1]) Heinrich Kurz, H. J. Chr. von Grimmelshausen Simplicianische Schriften, Bd. 4 S. 398.

in seinem Buche: 'Christliche Erinnerung von der auß den evangelischen hohen Schulen in Teutschland an manchen orten entwichenen ordnungen und erbaren Sitten vnd bey dißen elenden Zeiten eingeschlichenen Barbareyen, Schleißingen (Schleusingen) 1636' ein trauriges Bild von den sittlichen Zuständen auf deutschen Universitäten damals. Deshalb führt der Verfasser nur aus, daß, wenn die jungen Studenten schon von der Schule her undiszipliniert auf die Hochschule kämen, sie sicherlich dort ganz verkämen. Ein anderes Mittel, der Schule angeblich zu schaden, war auch damals schon, daß man sagte: Ich gehe ab, es paßt mir nicht mehr auf Eurer Schule. Jetzt würde man fortfahren: 'Ich gehe auf eine Presse'. Bei unserm Verfasser heißt es: Ich lasse mich von einem '*Academicus*' für die Hochschule vorbereiten. Unser Wedeman denkt von dieser Art der Vorbereitung sehr gering. Er meint, solche '*Academici*' seien sehr schlechte Lehrer. Er vergleicht sie, wie er denn oft das Kunstmittel des Vergleichs geschickt anwendet, mit Leuten, die 'aus einem *Geographo loca maris* zu nennen, in *globo* vnd *tabulis* die *Euripos, Freta, Saxa, Syrtes* auch die *Lineas, Plagas* vnd *Vada* mit Fingern zu zeigen wissen, darauff *Nauticam* oder *Artem Navigandi* auß guten *Autoribus* erlehrnet vnd nicht wenig da von discurriren können, aber doch nie ein Schiff geführet, nie im Schiff oder vnter Schiffleuthen gewesen vnd weder Siegel oder Compaß oder Ancker vor dessen selbs gebraucht vnd traktieret haben'. *αὐτοδίδακτοι*, die durch solche *Academici* gebildet seien, würden immer verschrobene Köpfe vnd *Naufragi fortunarum*, wie die Weigelianer es seien. Ein letztes Hindernis sieht der Verfasser in der Uneinigkeit der Schulkollegen. Wenigstens für eine einheitliche strenge Disziplin sollten alle eintreten, denn es könne keinem einerlei sein, ob an seiner Schule 'eine *Leonina* oder *Vulpina disciplina*' herrsche.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Wilhelm Münch, Zum deutschen Kultur- und Bildungsleben. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1912. VII, 338 S. Mk. 6,50.

Am 25. März 1912 ist Wilhelm Münch gestorben. Er gehörte zu den Leuten, die zwar nicht 'alles wissen', aber doch vieles verstehen und es darum nicht lieben, eng zu umgrenzen und bestimmt festzulegen, was ihnen im Sinne und am Herzen liegt. Münch empfindet überall das Problematische der Dinge, und damit rechnend bietet er, vorsichtig, bisweilen fast ängstlich im Urteil, dennoch des Anregenden und Stärkenden viel. Im Besitze umfassender persönlicher Kultur und Bildung wendet er sich, Meister der Darstellungskunst, Fragen des deutschen Kultur- und Bildungslebens zu und läßt immer wieder merken, daß er als Schulmann und Pädagoge an all das herangetreten ist. Darum ist sein Beitrag 'Zum deutschen Kultur- und Bildungsleben' auch pädagogisch wertvoll, Fachleuten und weiteren Kreisen empfehlenswert.

Es fällt schwer, die neunzehn Aufsätze, die großenteils aus verschiedenen Zeitschriften gesammelt und lose aneinander gereiht sind, zu skizzieren. Mag der lebenserfahrene und sinnige Verfasser von den Lebensaltern, speziell vom Glück der Kindheit plaudern oder über Kultur und Natur reflektieren, mag er von der spielerisch seelenlosen Macht der Mode, von karussellfahrenden Kindern, von den leuchtend wechselnden Farben der Seifenblase oder von dem geschobenen und so schon beglückten Großstadtmenschen erzählen oder gar von der Seele der Reichshauptstadt selbst, mag er einen Seitenblick werfen auf die Forderungen des Universitätstudiums und das tatsächlich Erreichbare, oder auf den Doktortitel zu sprechen kommen, immer ist es der offene Sinn für die Wirklichkeit, der uns gefällig anspricht, immer ist es das Geschick, an all das Betrachtungen zu knüpfen, was uns willig folgen läßt. Doch mit sichtlicher Liebe kehrt Münch immer wieder zurück und verweilt gerne bei spezifisch pädagogischen Fragen. Man merkt es ihm noch an, daß einst helle, wache, leuchtende Augen fragend und suchend zu ihm aufgeschaut haben. So weiß er Treffendes zu sagen von Lehrern und Schülern, von Unterricht und Erziehung, von Wissenschaft und Kunst, von den lebenden Sprachen und vom Begriff des Klassikers.

All dem sind gelegentliche Betrachtungen als Letztes beigegeben. Darunter findet sich eine ansprechende Gegenüberstellung von Sport und Askese.

Wer Münchs Arbeiten in größerem Umfange zu lesen pflegte, hat durch seinen Tod persönlich etwas verloren. So möchten wir auf ihn anwenden, was wir S. 305 lesen: 'Es ist in der Welt so beschaffen, daß die gemeine Natur der Vielen immer wieder die Adelsgesinnung einiger um so bestimmter gleichsam heraustreibt, daß immer einige sich entgegenstemmen, wo die meisten einmütig nach der schiefen Seite hin ziehen. Wäre das nicht, schiene nicht der Keim des dennoch Edlen in irgendeiner Form dem Menschengeschlecht unverlierbar, es hätte eben längst verloren gehen müssen.' Karl Krott.

Dr. Fritz Johannesson, Professor, Direktor der 14. Realschule in Berlin: Was sollen unsere Jungen lesen? Ein Ratgeber für Eltern, Lehrer und Buchhändler. Unter Mitwirkung von Oberlehrer Arthur Gebhard, Professor Paul Johannesson, Professor Dr. Felix Lampe, Oberlehrer Dr. Walter Schönichen und anderen. Berlin, Weidmann 1911. 279 S. Geb. 3,50 Mk.

Ehe ich das Buch las, suchte ich mir selbst die Frage zu beantworten: Was sollen unsere Jungen lesen? Sollen?

Nichts, wenn sie die Schullektüre erledigt haben und nun lieber spielen, musizieren, Sport treiben oder mit der Hand arbeiten wollen. Jeder Zwang wäre hier vom Übel und würde eher das Gegenteil des Gewünschten erreichen. Also würde ich lieber fragen: Was dürfen unsere Jungen lesen? Vieles, jedenfalls mehr, als man oft äußern hört, auch Abenteuerliches und Phantastisches, sobald es nur in edler Sprache geschrieben ist und ideale Gesinnung kundgibt, oder auch Schwerverständliches, Tiefes, Klassisches, sobald es nur den Jungen anzieht. Warum soll sich ein zwölfjähriger Knabe nicht schon einen Band Schillerscher Gedichte oder Dramen vornehmen und sich in diese Lektüre vertiefen, wenn er auch nicht auf den Grund kommt; kommen wir Erwachsenen es denn? Sobald er nur aus freiem Willen dazu greift, sollen wir ihn ruhig gewähren und anwehen lassen von dem Hauch des Erhabenen durch alles Unverstandene und Mißverstandene hindurch, dessen allmähliche Aufklärung im Laufe der Jahre mit neuen Freuden verbunden ist. So mannigfaltig kann also der Lesestoff sein, daß ich eher und einfacher fragen möchte: 'Was dürfen unsere Jungen nicht lesen?' Und ich würde meinen: vor allen Dingen nichts Charakterloses, nichts über Menschen ohne ausgeprägte Persönlichkeit, keine Handlungen ohne psychologische Erklärung, ohne Zusammenhang und ohne Motivierung, keine Schilderungen von Gegenden, Verhältnissen und Umständen, die den Stempel des Gemachten und Unmöglichen an sich tragen und dabei doch den Anspruch erheben, als Wirklichkeit genommen zu werden, die also nicht Märchen, sondern Lügen enthalten. Aber wie sollen die Jungen davon ferngehalten werden? Dringt nicht dergleichen draußen auf dem Schulwege an den Schaufenstern und drinnen im Hause in fast jeder noch so harmlosen Zeitung[1]) auf sie ein? Da wird ein inneres Verbot viel besser als ein äußeres helfen. Ihr eigener Geschmack muß so weit gebildet werden, daß sie dergleichen selbst gar nicht lesen mögen und aus freien Stücken bald wieder aus der Hand legen. Eine solche Geistesrichtung wird nun aber abgesehen von dem Einfluß der Schule am besten und überzeugendsten durch das gute Beispiel und die Mitarbeit des Elternhauses gewonnen, und zwar durch die Mitarbeit im eigentlichsten Sinne, so daß ich die zuletzt aufgeworfene Frage am liebsten so formulieren möchte: 'Was sollen wir Eltern mit unseren Jungen lesen?' Zunächst einmal die älteren, bewährten 'Realisten' des vorigen Jahrhunderts, die die schöne Eigenschaft haben, Alt und Jung zugleich zu fesseln, wie Freytag, Scheffel, Keller, Reuter, Alexis usw., oder auch Ausländer wie Dickens. Welcher Segen kann nicht aus solchem gemeinsamem Lesen bei des Lichts geselliger Flamme sprießen, und wenn es auch nur eine halbe Stunde des Abends wäre, wo die strenge Zucht und Pflicht des Tages schweigt und nach den zerstreuenden Interessen des Tages die Stimme des Vorlesers die Familie um einen geistigen Mittelpunkt vereint! Allmählich wird durch solche fortgesetzte Lektüre, die durch die Gemeinschaft mit den Eltern erhöhte Wichtigkeit und Wirkung erhält, der jugendliche Geist imprägniert gegen die schädlichen Einflüsse jener Schundliteratur, deren Wertlosigkeit er dann bald fühlen, ja mit der Zeit auch erkennen lernt, und das um so sicherer, je mehr die Schule hierin das Haus unterstützt; ein solcher von innen herauswachsender Schutz ist kräftiger als jedes äußere Verbot.

Mit solchen Gedanken versuchte ich die vorliegende Frage vor der Lektüre des Buches selbst zu beantworten, um mein Urteil nicht durch die etwaigen Vorzüge des Buches bestechen zu lassen. Das ist ein möglichst objektives, etwas gewagtes, hier aber durchaus bewährtes Verfahren. Dem Sinne nach stimmen die in der Einleitung des Buches ausführlich entwickelten Grundsätze der Auswahl mit meinen Andeutungen über gute und schlechte Lektüre überein — ein zwingender Grund für mich, auch jene anzuerkennen und zu empfehlen; sie scheinen mir eben innerhalb der notwendigen Grenzen dem Lesebedürfnis den weitesten Spielraum zu lassen und nur An-

[1]) Vergl. Kunstwart XXIV, 22 S. 215. Aus den statistischen Untersuchungen erhellt, welchen breiten Raum auch in der besseren Presse die Nachrichten über Verbrechen, Skandale u. ä. einnehmen.

ziehendes zu fordern. Und wenn ich zuletzt noch aus der Erfahrung des vor langen Jahren Empfangenden und jetzt an die eigenen Kinder Weitergebenden das gemeinsame Vorlesen im Familienkreise als zur Geschmacksbildung besonders geeignet vorschlug und dies allerdings für wirksamer halte als 'vorsichtigen Hinweis und freundliches Raten' (S. 40 der Einleitung), so soll doch damit nur ein möglichst sicherer und gerader Weg zum Genusse jener Schätze angegeben werden, die im Hauptteile des Buches aufgespeichert liegen. Auf fast 200 Seiten wird nämlich hier ein nach Altersstufen — von früher Kindheit bis zur Oberstufe höherer Lehranstalten — geordnetes Bücherverzeichnis dargeboten, und zwar nicht bloß der schönen Literatur, sondern auch von Werken belehrenden Inhalts in verschiedenen mit der Höhe der Stufe an Zahl wachsenden Abteilungen, für die Oberstufe z. B. sind es zwölf. Daß wir hier eine höchst wertvolle, willkommene und gediegene Arbeit vor uns haben, dafür bürgen außer persönlicher Durchsicht folgende Umstände.

Der Herausgeber hat sich schon seit längeren Jahren in diesen Gegenstand vertieft und Dementsprechendes veröffentlicht; er ist vom preußischen Unterrichtsminister beauftragt worden, für die Deutsche Unterrichtsausstellung in Brüssel im Jahre 1910 eine Schulbibliothek für höhere Lehranstalten zusammenzustellen; er hat zu dem Zwecke die gesamte neuere Literatur planvoll und kritisch durchmustert, das Urteil bewährter Literaturgeschichtschreiber zu Rate gezogen und für einzelne Wissenszweige eine Reihe vertrauenswürdiger Mitarbeiter geworben; die so entstandene Bibliothek für höhere Schulen hat auf der Ausstellung allgemeine Aufmerksamkeit und die höchste Anerkennung gefunden, ihr Katalog war rasch vergriffen. Die lebhafte Nachfrage hat eine neue Herausgabe veranlaßt, in der nicht nur das Verzeichnis selbst durch genaue Durchsicht und Hinzufügung einzelner Abteilungen verbessert, sondern die auch durch eine vom Wert und Wesen der Jugendlektüre handelnde 70 Seiten lange Einleitung und ein nach den Verfassernamen alphabetisch geordnetes Verzeichnis vermehrt worden ist. So stellt sich das Ganze in seiner allmählichen, man könnte sagen, natürlichen Entwicklung dar als ein trefflicher Berater bei der Wahl der Lektüre für die Söhne unserer gebildeten Stände. Aber das Buch hat auch ganz besonders günstige Aussicht, sich immer noch mehr zu vervollkommnen; da es sich bei seiner großen Brauchbarkeit rasch verbreiten wird, wird es auch an unaufgeforderten, aber sicher nicht unerwünschten 'Mitarbeitern' im Kleinen und Kleinsten nicht fehlen, die mit ihren Erfahrungen auf einzelnen Gebieten oder mit einzelnen Büchern der guten Sache dienen wollen. Auch solche vom Herausgeber gewiß gern geprüften Hinweise werden dazu beitragen können, spätere Auflagen immer wertvoller zu machen.

Ich möchte mir hier nur einige allgemein gehaltene Winke gestatten. Vielleicht werden späterhin noch in größerem Maße, als es nach S. 41 und 59 bis jetzt der Fall zu sein scheint, für die Oberstufe solche Bücher berücksichtigt, die auch in bezug auf Weltanschauung und Naturwissenschaft Probleme behandeln, wenn solche das Urteil klären und schärfen und Leben erwecken; auf die Dauer können wir den Forschungstrieb der jungen Leute doch nicht dagegen verschließen, und während der Schulzeit ist dabei das besonnene Wort eines Erfahrenen noch eher möglich als später. An einer anderen Stelle freilich (S. 39) beschwert sich der Herausgeber gerade den modernen Problemen zuliebe über allzu große Berücksichtigung der alten klassischen Lektüre in den Schulen, das ewige Zurückschauen in die Vergangenheit bringe die Schule leicht in den Verdacht der Rückständigkeit! Im Gegenteil, möchte ich sagen, es gibt wohl wenig neuere geistige Fragen, die nicht in ursprünglichster Gestalt und in einfachster, also besonders faßlicher Form im Altertum vorhanden und behandelt worden wären. Zu einem besonders schlagenden Beispiel dafür geben gerade die im unmittelbaren Zusammenhang mit jener Klage stehenden Ausführungen des Herausgebers Anlaß, in denen er nach einem guten Mittel zur Bekämpfung Nietzschescher Ideen sucht. Eben diese scheinbar hochmodernen Gedanken sind schon in uralter Zeit, nämlich im

Platonischen 'Gorgias', durch einen beredten und temperamentvollen Redner vertreten und dann von Sokrates mit höherer geistiger und sittlicher Kraft zurückgewiesen worden. — Ein anderer Vorschlag. Bei der Zusammenstellung für eine Schülerbibliothek wird S. 68 gefodert, daß die Lektüre zu dem gesamten Erziehungs- und Unterrichtsplan in Beziehung gesetzt werde —, zuweilen aber auch in Gegensatz, möchte ich da hinzusetzen. Oft wirkt das Prinzip der Abwechselung herzstärkend, und der Schüler geht mit neuem Mute an seine alten Aufgaben, wenn er einmal 'ganz etwas anderes' gelesen und sich aus einem entfernten geistigen Klima neuen Lebensstoff und frische Kräfte zum Wirken unter den alten Verhältnissen geholt hat. — Doch das sind verhältnismäßig nur geringfügige Bedenken und Änderungsvorschläge. Wie hoch ich das Buch schätze, möge man daran erkennen, daß ich den Herausgeber, der sich so tief in die Lektürefragen hineingearbeitet hat, bitten möchte, zu erwägen, ob er uns nicht auch mit einer neuen, ähnlichen Gabe erfreuen möchte, nämlich mit einem Verzeichnis von Büchern aus der schönen Literatur für Männer. Durch welche Massen von Spreu man sich da oft, durch mündliche und schriftliche Reklame getäuscht, hindurchlesen muß, um endlich ein echtes Körnlein zu finden, und wie vielen Männern dadurch eine solche Lektüre überhaupt verleidet wird, ist ein offenkundiges Geheimnis.

Johannes Seiler.

James L. Hughes, Missgriffe beim Unterricht. Aus dem Englischen übersetzt von Dr. Hugo Zell. München, O. Beck 1910. XI, 120 S. 2 Mk.

Der Verfasser, Schulinspektor in Canada, hat diese Arbeit als *Mistakes in teaching* zunächst englisch erscheinen lassen, und ihre Lektüre ist dem Übersetzer Veranlassung geworden, trotz mißlicher Erfahrung, beim Lehramte auszuharren, und hat es ihm nahegelegt, durch Vermittelung ihrer praktischen und kernhaften Art auch anderen Leuten, die einmal verzagen möchten, den Mut zu stärken. Diesen Eindruck bestätigt die Lektüre durchaus: der erfahrene Schulmann spricht überall nur von Selbstgesehenem, -gehörtem und -erfahrenem; bei allem, was er vorträgt, verschmäht er es, ein theoretisch-philosophisches oder sonst gelehrtes Mäntelchen um seine praktischen Winke zu hängen. Vieles von dem frisch geschriebenen Schriftchen, das für alle Klassen und Alter der Lehrenden gleich belehrend und fördernd ist, mutet uns ja fremdartig an, und vieles paßt nicht für Deutschland. Aber in den fünf Kapiteln (Fehler im Erziehungsziel, in der Schulführung, in der Disziplin, in der Methode und in der moralischen Erziehung) steckt so viel Allgemeingültiges, daß sich auch für uns Deutsche die Lektüre lohnt. Bei den 96 aufgezählten Einzelfehlern wird wohl auch der beste Lehrer (nicht bloß der, der es sich zu sein einbildet) gar manchen finden, den er bis dahin zu wenig beachtet hatte, und den er dann in aller Stille sich abzugewöhnen beschließt. Vorausgesetzt allerdings, daß das Büchlein wirklich in der Lehrerwelt, besonders an den höheren Lehranstalten, Leser findet! Allzu große Hoffnung darf man hierauf nicht setzen; denn an den höheren Lehranstalten in Deutschland gilt vielfach die Parole: *paedagogica non leguntur*. Diese Ablehnung ist zwar unerfreulich, aber durchaus nicht wunderbar: denn wir haben so viele dicke Bücher und längliche Zeitungsartikel, die mit Vorliebe Trivialitäten in einem unausstehlich hofmeisternden Tone breittreten, daß selbst die größte Bereitwilligkeit ihnen gegenüber erlahmt. So ist denn die 'pädagogische Predigt' selbst daran schuld, wenn die blanke Empirie fröhlich weiter blüht, ohne von Theorie oder Entwicklungsgeschichte der Fächer auch nur eine Ahnung zu haben. Doch es gibt auch hin und wieder einen interessanten Prediger, und zu diesen zählt Hughes. Er hat vor allem den unzweifelhaften Vorzug der Kürze. Er behandelt 96 Fehler auf 120 Oktavseitchen, streut treffende, besonders seemännische Vergleiche ein, und daneben stellt er hübsche Geschichtchen aus der Praxis, z. B. die von den Preisstachelbeeren oder der alten Dame mit ihrem Einmacherezept. Am wichtigsten und lesenswertesten sind die Kapitel III und IV, aus denen auch ein alter Praktikus von seinem amerikanischen Kollegen lernen kann. Manches werden wir in

eutschland freilich anders beurteilen, denn die soziale Struktur besonders unserer höheren Lehranstalten ist anders geartet. Vor allem, die Disziplin ist bei uns militärischer und leidet manche Dinge nicht, die der amerikanische Kollege zunächst nur als bekämpfenswert hinstellt; z. B. würde uns auch nur die Möglichkeit, zu erlauben, daß die Schüler in der Lesestunde miteinander sprechen (angeblich, um sich zu fördern), oder daß man mit einer Glocke während des Unterrichts zur Ruhe und Ordnung mahnt, als wäre man in einem Parlamente, als kaum denkbar erscheinen. Aber in den meisten andern Dingen, vor allem in den rein menschlichen Anforderungen, die die Lehrer aller Völker angehn, wird man mit Hughes durchaus einig sein und es ihm danken, daß er ohne selbstgefälligen Pharisäismus uns kurz und gut über uns selbst orientiert. An dem hübschen, auch gut und gewandt übersetzten, Büchlein bewährt es sich wieder einmal, daß Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selbst am besten vorträgt. Wir haben hier das Buch den Anfängern im Lehramte dringend empfohlen, doch wird es auch im Kreis der älteren Lehrer, soweit sie nicht pädagogische Literatur *a limine* ablehnen, gewiß manchen Freund finden. Ernst Schwabe.

Quellenlesebuch zur Kulturgeschichte des früheren deutschen Mittelalters von W. Jahr. Erster Teil: Texte. Zweiter Teil: Übersetzungen und Anmerkungen. Berlin. Weidmannsche Buchhandlung 1911. IV 251, V 232 S.

Das Buch soll zunächst dem Studenten für quellenkundliche Übungen und für private Beschäftigung mit der historischen Quellenliteratur dienen, hofft aber auch in der Schule Eingang zu finden, 'dem Lehrer die Vorbereitung zu ergänzen, dem Schüler durch das Hinaufsteigen zu den Quellen selbst das Verständnis zu vertiefen'. Wie weit es dem Bedürfnis der Universität entspricht, mögen deren Lehrer entscheiden, für die Schule ist des Verfassers Ziel, 'die Entwicklung der deutschen Geschichtschreibung zu praktischer Anschauung zu bringen', zu hoch gesteckt; wir müssen und wollen — zumal der Geschichtsunterricht auch Bürgerkunde umfassen soll — zufrieden sein, wenn es gelingt, des Schülers Verständnis und Teilnahme für die Vergangenheit durch Mitteilungen aus den Quellen zu vertiefen. Auf die Entwicklung der Geschichtschreibung einzugehen fehlt uns die Zeit, und hätten wir sie, wäre sie für Nötigeres zu verwenden. Daher ist es für die Schule zu bedauern, daß Jahr sich auf die Quellen beschränkt, an denen jene Entwicklung studiert werden kann; auch aus Rechtsbüchern, Urkunden, Briefen, Streitschriften, Gedichten wird der Geschichtslehrer gern Stellen mitteilen, müßte daher neben Jahr noch andere Bücher, wie z. B. Mirbts 'Quellen zur Geschichte des Papsttums', Richters 'Zeittafeln', Altmann-Bernheims 'Urkundensammlung' oder Dentzers 'Quellenstellen zur Verfassungsgeschichte des deutschen Mittelalters' (Progr. Schweidnitz 1911) heranziehen. Immerhin bietet Jahr eine nützliche und wertvolle Zusammenstellung für die Zeit vom VI. bis zum XIII. Jahrh. Manchem wird natürlich manches von den ausgewählten Stücken entbehrlich und dafür ein anderes erwünscht erscheinen, das bei Jahr fehlt: ungern vermissen wir z. B. aus Otto von Freisings 'Taten Friedrichs I.' die wichtige Stelle I 12: *provinciam a Basilea usque Maguntiam, ubi maxima vis regni esse noscitur.* — Die in Teil II gelieferte Übersetzung der lateinischen Originale scheint genau und trifft auch deren Ton. Freilich minder gelungen ist S. 74 V. 90: *praeconia talis laudis* 'den Preis von solcher Belobung', V. 101: *percerte comperta* 'nachdem er sicher vernommen', S. 75 V. 125: *istis sic habitis* 'als er dies also besorgt' als Fortsetzung des Satzes 'und erflehten für ihn ein lang andauerndes Leben'. Störend erscheint bei der Wiedergabe von: *huius vilis carminuli nimium vitiosi* 'von diesem ganz wertlosen, dazu höchst mangelhaften Gedichte' der Zusatz 'dazu' (S. 71 V. 13), da die Wertlosigkeit eben durch die Mangelhaftigkeit begründet wird. S. 75: *multi enim verbis, plus exemplis proficiunt plerique* 'viele werden durch Worte, viel mehr durch Beispiele gefördert' ist zu verbessern: 'mehr werden die meisten durch Beispiele gefördert'. S. 78: *ut tenerae plantationis virgultum manus atque ventorum contactum*

non bene credulum devitabat 'die gefährliche Berührung der Hand und der Winde': hier wird *non bene eredulum* als Attribut zu *contactum* gefaßt, dürfte aber eher Objekt zu *devitabat* und etwa 'den nicht Rechtgläubigen' zu übersetzen sein. Solcher Versehen sind uns aber bei zahlreichen Stichproben wenige aufgefallen. Etwas größer scheint die Zahl der Druckfehler; von diesen seien als sinnstörend hier erwähnt S. 185 *ludi,* S. 28 Z. 8 *hemerum* lies *heremum,* S. 185 Z. 8 *ludibrum* lies *lubricum,* S. 212 *vi quem defraudasi* lies *si quem defraudavi.* S. 222 *spectatur* lies *spectator.*

Zurückweisen möchten wir schließlich das abfällige Urteil, das der Verfasser S. III nach berühmten Mustern über Ciceros Schrift vom Alter fällt.

Martin Baltzer.

Walter Geisel, Betrachtung von Kunstwerken in Schule und Haus. Zweite, vermehrte Auflage. X, 367 S. 8°. Glückstadt 1912. Brosch. Mk. 7,50, geb. 9,50.

Das s. Z. unter dem anspruchslosen Titel 'Wie ich mit meinen Jungens Kunstwerke betrachte' erschienene Buch liegt bereits unter einem neuen Titel in zweiter, vermehrter Auflage vor, und man wird dem Verf. das Zeugnis nicht versagen dürfen, daß er hier aus Eignem und Fremdem eine vielseitig anregende Anleitung für die Betrachtung von Kunstwerken geschaffen hat, wobei nur noch die wünschenswerte Ergänzung durch das nötige Bildermaterial fehlt. Im ganzen ist ein Aufsteigen vom Leichteren zum Schwereren, von der Unterstufe zur Oberstufe und darüber hinaus erkennbar, ein besonderes Verzeichnis S. VIII bis X kommt der Auswahl noch zur Hilfe. Die Form der Darbietung wechselt: bald lehrprobenartige Behandlung, bald Skizze, bald nur Anschlagen verwandter Stimmungen in der Poesie der verschiedensten Kulturvölker, dazwischen rein technische Kapitel über Raumvertiefung, Farbengebung, über die künstlerischen Ausdrucksmittel als Gefühlswerte, Physiognomonisches u. dgl. Besonders die Kapitel über Farbengebung werden manchem willkommen sein, dessen Stärke nicht nach dieser Seite hin liegt. Hier wie überall, wo er festen Boden unter den Füßen hat, wo er das Gerüst der Komposition aufbaut und feste Linien und Umrisse zieht, wird man dem Verfasser mit Befriedigung, Genuß und stellenweise mit Begeisterung folgen. Dagegen wird man nicht ohne Bedenken der Art und Weise gegenüberstehen, wie die Poesie und die Musik zur Erläuterung des Stimmungsgehaltes der Kunstwerke herangezogen werden. Hier sind leider — es muß ausgesprochen werden — die meisten Griffe Fehlgriffe. Und wie sollte es anders sein! Bildkunst und Poesie leben eine jede so ihr eignes Leben, sind in ihrem Stimmungswerte so vorwiegend zeitlich, national, persönlich bedingt, daß sie nur selten sich decken. Und finden sich einmal in beiden einzelne verwandte Klänge, so haben sie eine andre Klangfarbe, die sich nicht überhören läßt. Mag man sich beim betenden Knaben in Berlin noch die Erinnerung an Goethes 'Ganymed' gefallen lassen, obwohl doch nur die Worte: 'Hinauf, hinauf strebt's' *mutatis mutandis* sich herbeiziehen lassen, während die ganze Wertherstimmung, die das Gedicht durchzieht, ihresgleichen in der Antike nicht hat: die Erinnerung an des trefflichen Uhland Ballade 'Des Sängers Fluch' orientiert falsch für Böcklins 'Burgmauer am Meer', weil sie den leidigen Schuldbegriff da einschwärzt, wo es sich nur um das Problem der Vergänglichkeit inmitten des Ewigen handelt. Auch Böcklins 'Villa am Meer' wird verfälscht durch die Heranziehung von Hermann Lingg ('Damals, Wogen, wart ihr mir vertrauter, Und zu mir, ihr Wipfel, spracht ihr lauter, Als ein zaubervoller Trug Unglücksel'ger Liebesflammen Über mir zusammen Hier in heißen Nächten schlug'). Byrons 'O mein einsam, einsam, einsam Kissen!' ist zwar *in usum Delphini* eingeklammert, aber auch den Erwachsenen führt das Gedicht auf eine falsche Fährte, es trägt, trotz der Verwahrung des Verf. auf S. 355, novellistischen Stoff in das Kunstwerk hinein statt nur 'den Gefühlsinhalt anschaulich zu übermitteln'. Unmöglich ist zu Dürers Holzschnitt der Maria mit dem Jesuskind das alte schöne Liebeslied 'Du bist mîn, ich bin dîn', zu Hans Thomas 'Geiger' die faustische Parallele 'Ihr naht euch wieder,

schwankende Gestalten', oder gar zu der Gestalt des Ephraim in Rembrandts 'Segen Jakobs' das Liebeslied Anakreons: 'Knabe du mit dem Mädchenblick, dein verlang' ich!' Und gibt es für die Stimmung einen reinen Klang, wenn nach Besprechung des 'Guten Hirten' von Murillo von Paul Gerhardts Choral 'Wer nur den lieben Gott läßt walten' der erste Vers gesungen wird, oder zu dem 'Morgen' von Claude Lorrain Uhlands 'Schäfers Sonntagslied'? Man wende nicht ein, auf dieser Stufe kämen den Schülern die weltweiten Unterschiede im Stimmungsgehalt noch nicht zum Bewußtsein: ist einmal die poetisch-musikalische Parallele gezogen, so kommen die Schüler fortan nicht mehr davon los und werden Mühe haben, sie sich wieder aus dem Kopf zu schlagen. Hier also muß mit scharfem Besen Auskehr gehalten werden, wenn die Analyse der Stimmungen nicht in unklare Gefühlsschwelgerei ausarten, wenn das im übrigen so vortreffliche Buch nicht mehr Schaden als Nutzen stiften soll. Der noch jungen Kunst der Betrachtung von Kunstwerken in der Schule stehen noch viele so verständnislos gegenüber, daß alles ferngehalten werden sollte, was sie in Mißkredit bringen könnte. So hoffen wir auf eine baldige dritte verminderte Auflage, der auch sonst manches Überflüssige, Seitabführende und stofflich Belastende fernbleiben könnte, damit das viele Gute, ja Mustergültige rein zur Geltung kommt. Paul Brandt.

PHILOLOGISCHER FORTBILDUNGSKURSUS ZU HALLE a. S. VOM 1. BIS 3. APRIL 1912

Zu den Landesteilen, die durch Ferienkurse die Beziehungen zwischen Universität und humanistischen Anstalten zu befestigen suchen, ist seit kurzem auch die Provinz Sachsen getreten. Vom 1. bis 3. April fand in dem Auditorium Maximum der Universität in Halle ein altphilologischer Ferienkursus statt. Die Anregung ging von im Schuldienst stehenden Herren aus, so daß der Kursus privaten Charakter trug. Fast sämtliche Vertreter altsprachlicher Fächer an der Universität stellten sich mit Vorträgen in den Dienst der Sache. Die Vorträge verteilten sich auf drei Vormittage und drei Nachmittage und nahmen je drei Stunden in Anspruch.

Prof. Robert behandelte 'Homer' unter teilweiser Revision seiner bekannten Anschauungen. Er verfolgte die Komposition der Gedichte, streifte die Geschichte der homerischen Frage und stellte fest, was, wesentlich durch die Analyse, geleistet, was noch zu leisten sei. Er wog die sachlichen und sprachlichen Kriterien gegeneinander ab, behandelte die Frage nach Einzellied und Urilias und suchte die Herkunft der Sagenkomplexe und die Verwendung der Märchenmotive festzustellen. Zum Schluß verweilte er kurz bei der durch Maaß (N. Jahrb. 1911 S. 539 ff.) neu angeregten Frage nach der Persönlichkeit Homers und der Echtheit seiner Kultur.

Prof. v. Stern behandelte 'die ägäische Kultur' unter sehr reicher Verwendung von (zum Teil sonst nicht bekannten) Lichtbildern. Er entwarf einleitend die Geschichte der Ausgrabungen und die Chronologie der gefundenen Schichten, verfolgte sodann besonders die Entwicklung des Haus- und Palastbaues mit Verwendung von Noacks Forschungen und die der Bestattungsitten; auf Grund der von ihm zum Teil selbst vorgenommenen südrussischen Grabungen kam er zu bemerkenswerten Ergebnissen besonders auf dem Gebiete der Keramik (Herkunft der Spirale); er besprach sodann die, wirklichen oder scheinbaren, religiösen Überreste (Labrys, Steinsäule u. a.) und versuchte zum Schluß das ethnologische Problem zu lösen unter Verwendung der Forschungen von H. Schmidt (Ztschrft. f. Ethnol. 1904, 1911 und Verhdlg. d. 49. Philol.-Vers. Basel 1907) und Schulten (Numantia).

Prof. Abert sprach über 'antike Musik'. Nach Bewertung der theoretischen und praktischen Quellen hierüber stellte er die Verschiedenheit des antiken und des modernen Musiksystems dar, besprach die Frage der Polyphonie unter Kritisierung der Westphal-Gevaertschen Anschauungen und legte die Skalenlehre, die Lehre von den Tonarten und den Klanggeschlechtern dar. Er besprach kurz die von ihm erforschte Lehre vom Ethos und deutete ihre Weiterwirkung bis in moderne Zeiten an.

Den Beschluß machte der Vortrag einiger der erhaltenen Musikstücke, wobei der *αὐλός* durch die Oboe, die *κιθάρα* durch das Cembalo wiedergegeben wurde.

Prof. Bechtel behandelte 'Griechische Dialekte', wobei er diese ausschließlich als unliterarische Volksdialekte auffaßte. Er wählte für die vier Typen (äolisch; westgriechisch; [Mischdialekte]; achäisch; ionisch) je einen Landschaftsdialekt als Vertreter (lesbisch; lokrisch; [dorisch, böotisch, thessalisch]; kyprisch; [argivisch]; milesisch) und stellte deren Eigentümlichkeiten vergleichend dar. Er wies auf den Mischcharakter aller griechischen Dialekte hin und deutete zum Schluß die zugrunde liegenden, zu vermutenden geographischen Beziehungen an.

Prof. Kern gab eine Auswahl 'aus griechischen Inschriften' auf Lichtbildern, um zu zeigen, in welcher Weise sich diese bei der Behandlung der Epigraphik verwenden lassen. Er benutzte die Inschriften zur Illustrierung von Kultur, Religion, Kultus, Literatur, gab einzelne Berichtigungen oder Neulesungen (z. B. zu der von Deißmann besprochenen pergamenischen Inschrift), und deckte auch literarische Beziehungen auf (Pergamon — orphische Hymnen, vgl. Hermes XLVI 431 ff.).

Für den im letzten Augenblicke ausfallenden Vortrag von Prof. Wissowa gab Prof. Robert teils Lichtbilder zur Erläuterung seines Homervortrags, teils veranstaltete er eine Führung durch das archäologische Museum, bei der neben kunstgeschichtlichen Ausführungen vor allem das bei der Anordnung der Bildwerke besprochene Prinzip besprochen wurde.

Der Kursus war von 81 Teilnehmern besucht, zumeist aus der Provinz Sachsen, aber auch von jenseits der Provinzgrenzen. Sowohl auf seiten der Vortragenden wie der Zuhörer war allgemeine Befriedigung über den Verlauf des Kursus festzustellen. Hoffentlich werden diesem ersten halleschen Ferienkursus bald andere folgen können.

Rudolf Ebeling.

(25. Juni 1912)

WILHELM MÜNCH

(Geb. 23. Februar 1843, gest. 25. März 1912)

Zum Gedächtnis und zur Würdigung

Von Alfred Biese



Es gibt Menschen, denen, ohne daß sie Künstler im engeren Sinne sind, doch etwas Künstlerisches anhaftet; es ist im einzelnen schwer zu bestimmen; es ist die Wärme des Herzens, der Schwung der Seele, die Begeisterung für alles Gute und Schöne und der unwiderstehliche Trieb, nicht nur aus dem Innenleben zu spenden, Gedanken und Empfindungen zu gestalten, sondern auch der nüchternen Betätigung im praktischen Alltagsleben einen idealen Zug zu geben, der zur Höhe wie zur Tiefe weist. Solche Naturen sind feinfühlig, im doppelten Sinne: sie empfinden die Rauheiten und Widerstände des Lebens, den Widerstreit zwischen Ideal und Wirklichkeit besonders schwer, werden aber durch den Schatz inneren Reichtums entschädigt und getröstet, der ihnen zur Quelle stiller Freude und Seligkeit wird, während diese 'robusteren' Naturen versagt ist. Sie spannen sich nicht gerne in ein Schema bei ihrer theoretischen und praktischen Lebensarbeit, hassen in ihren Gedankengängen Zwang und Schablone, bleiben gerne im Flusse der Meinungen, schließen nicht mit Schneid und Bestimmtheit ab, sondern lassen sich anregen und geben Anregungen.

Zu diesen dichterischen Naturen, die den Feingehalt eines geistigen Menschenwesens in sich aufs sorgsamste zu pflegen und aufs glänzendste auszugestalten wissen, gehörte auch Wilhelm Münch. Doch was von solchen Naturen im Gegensatze zu den Verstandes- und Willensmenschen selten gilt — man denke an Tasso, an Herder — er war auch ein weiser Lebenskünstler. — Als er im März d. J. dahinging, war es nicht nur seinen Nächsten unvermutet und schmerzlich, sondern im In- und Auslande weckte die Nachricht den Widerhall der Trauer und Klage; gehörte er doch zu den wenigen wirklich führenden

Geistern auf dem Gebiete der Pädagogik, die aus der großen Schar mehr oder weniger lauter 'Talente' hervorragen.

Sein äußeres Leben war reich bewegt. Aus nassauischen Dörfern, in denen sein Vater Bürgermeister war, ging der Knabe zum Gymnasium (Wetzlar), dann der Jüngling zu den Universitäten Bonn und Berlin über; anfangs, wie die Mehrheit seiner Vorfahren, zum Pfarrer bestimmt, widmete er sich bald neusprachlichen und pädagogischen Studien, war an mehreren rheinischen Städten als Lehrer tätig, wurde 1878 Direktor in Ruhrort, dann in Barmen, 1888 Provinzialschulrat in Coblenz; 1897 entsagte er diesem aufreibenden Amte, dem weder seine zarte Gesundheit noch seine hohe Feinfühligkeit und Reizbarkeit entsprach, und siedelte nach Berlin über, wo ihm eine ordentliche Honorarprofessur für Pädagogik an der Universität übertragen wurde. Zugleich fand er als Vorsitzender der Wissensch. Prüfungskommission und als Ratgeber im Kultusministerium, dessen treibende Kraft Althoff war, reiche Betätigung und großen Einfluß. Wie er in seinen Ämtern eine Fülle fruchtbarer Keime ausgestreut hat, so ist auch die Ernte seines geistigen Lebens, die in einer stattlichen Reihe von Bänden niedergelegt ist, ungewöhnlich groß und sichert seinem Namen ein dauerndes Nachleben in der Geistesgeschichte unserer Zeit. — Neben der 'Methodik für den französischen Unterricht' in Baumeisters Handbuch und neben dem am meisten noch zusammenfassenden Werk 'Geist des Lehramts', dem man am ehesten noch 'Zukunftspädagogik' (mit einem negativ-kritischen und positiv-wegweisenden Teil) anschließen kann, besitzen wir von ihm fünf Bände vermischter Aufsätze[1]): I. Über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst

---

[1]) Ich gebe hier eine Ordnung des Inhalts nach den behandelten Fragen und Stoffen. A. Allgemeines aus dem Gebiet der Erziehung: Erziehung zur Vaterlandsliebe (I 1), Die Erziehung zum Urteil (III 5), Unterricht und Interesse (V 6), Schule und soziale Gesinnung (II 6), Die Bedeutung des Vorbildes in der Schulerziehung (II 9), Was ist deutsche Erziehung? (III 4), Englische und deutsche Erziehung (IV 7), Veränderte Erziehungsideale (IV 9), Internationales auf dem Gebiet der Erziehung (V 3), Schule und Eigenart der Schüler (V 5), Schülertypen (V 7), Lehren und Lernen in ihrer Wechselbeziehung (II 12), Einige Gedanken über die Zukunft unseres höheren Schulwesens (II 10), Aus einem unvergeßlichen Buche (Levana) (IV 8), Beredsamkeit und Schule (III 6), Sprache und Ethik (II 3), Sprachgefühl und Sprachunterricht (I 10), Gedanken über Sprachschönheit (II 14), Das Sprechen fremder Sprachen (III 9), Das Verhältnis der alten und neueren Sprachen im Unterricht (I 11), Poesie und Erziehung (II 5), Die Antinomien der Pädagogik (II 8), Das akademische Studium und das pädagogische Interesse (II 7), Die Pädagogik und das akademische Studium (V 8), Universität und höhere Schule (V 10), Gelehrter oder Erzieher? (V 11). — B. Religion: Einige Fragen des evangelischen Religionsunterrichts (I 12), Sprache und Religion (III 10). — C. Deutsch: Ein Blick in das Leben der Muttersprache als Befürfnis des deutschen Unterrichts (I 2), Die Pflege der deutschen Aussprache als Pflicht der Schule (I 3), Vom deutschen Unterricht an Realgymnasien (I 4), Die Pflege des mündlichen deutschen Ausdrucks an unseren höheren Schulen (I 5), Zur Würdigung der Deklamation (I 6), Goethe in der deutschen Schule (III 7). — D. Neuere Sprachen: Die neueren Sprachen im Lehrplan der preußischen Gymnasien (II 11), Die Vorbildung der Lehrer neuerer Sprachen (V 13), Die Kunst des Übersetzens aus dem Französischen (I 7), Englische Synonymik als Unterrichtsgegenstand (I 8), Shakespeares Macbeth im Unterricht der Prima (I 9), Zur Charakteristik der englischen Sprache (II 13). — E. Kulturelles: Wissenschaft und Kunst (V 12),

2. Aufl. 1896, II. Über Menschenart und Jugendbildung 1900, III. Aus Welt und Schule (1904), IV. Kultur und Erziehung (1909), V. Zum deutschen Kultur- und Bildungsleben (1912).[1]) — Hinzu treten: E. M. Arndts Fragen über Menschenbildung (1904), das vielleicht den Anlaß bot zu den 'Gedanken über Fürstenerziehung' (1909), 'Jean Paul, der Verfasser der Levana' (1907) und Betrachtungen mannigfachster Art über Welt und Leben ('Tagebuchblätter', 1891, die später in 'Anmerkungen zum Text des Lebens', 1895, umgetauft wurden) und endlich kleinere novellistische Gaben ('Gestalten vom Wege', 1905, 'Leute von ehedem', 1908, 'Seltsame Alltagsmenschen', 1910). —

Wer das Glück hatte, in jahrzehntelangem, teils persönlichem teils schriftlichem Gedankenaustausch mit Münch zu stehen, der fand in ihm eine warmfühlende, wohlwollend milde, innerlich und äußerlich vornehme Persönlichkeit, in der Geistes- und Herzensbildung und reiche Berufs- und Lebenserfahrung sich die Wage hielten, einen Meister des Gesprächs, weil er ein unerschöpflicher Anreger von Gedanken und von höchster dialektischer Gewandtheit war. Wie seine Schriften nichts von Bücherstaub, nichts Papiernes an sich haben, sondern wie gesprochen wirken, von dem Rhythmus einer lebensvollen Persönlichkeit getragen, so war erst recht, im trauten Heim oder in der Fremde auf Reisen, Münch ein Unterhalter ersten Ranges. Er war ein durchaus moderner Mensch, daher vorwiegend in Wissenschaft und Methode Eklektiker und Analytiker und Impressionist. Er nahm das Brauchbare und Tüchtige bereitwillig an, wo er es fand, hielt sich aber frei von verstiegenen Reformvorschlägen oder hochtönenden Phrasen. Er bleibt auf realem Boden, auch wo er Ideale zeichnet. Als Lehrer der neueren Sprachen und langjähriger Leiter an Realanstalten hat er den Bildungswert des Französischen und Englischen hoch, bisweilen zu hoch geschätzt und bei aller Würdigung der Kräfte, die in den alten Kulturelementen ruhen, das Griechische, auf Grund offenbar von ungünstigen Revisionserfahrungen, nicht so hoch bemessen, wie es verdient; er war der Überzeugung, daß ein tüchtiger Lehrer mit jedem Stoffe wirken könne. Bei aller Anerkennung der methodischen Fortschritte in Unterricht und Erziehung an unseren höheren Schulen war er durchaus nicht willens, alles schön und gut zu finden, zumal ihn die Kenntnis des Auslandes so manches in der Heimat skeptisch zu betrachten und eine Vorherrschaft unserer Bildung zu bezweifeln nötigte. Ebensowenig ver-

Ästhetische und ethische Bildung in der Gegenwart (II 4), Die Lebensalter (V 1), Menschen und Jahreszeiten (IV 17), Volk und Jugend (II 1), Der Einzelne und die Gemeinschaft (II 2), Die Gebildeten und das Volk (III 3), Die Rolle der Anschauung in dem Kulturleben der Gegenwart (III 1), Wissen und Bildung (IV 11), Über Bildungs- und Lebensideale (IV 13), Ein Wort an die Herzen von Kindern (IV 14), Willensmenschen und Willensbildung (IV 10), Bildung und Gesittung (IV 6), Kulturfortschritt und Gegenwart (V 2), Gegenseitige Annäherung oder Entfernung der Kultursprachen (V 17), Nationen und Personen (III 11), Wie lernen Nationen einander kennen? (IV 5), Etwas von deutscher Art in Süd und Nord (IV 3), Der Deutsche und das Ausland (IV 4), Die Söhne der Väter (IV 1), Berufsschätzung (V 9), Das Reisen in der Gegenwart (IV 2), Seelische Reaktionen (III 12), Psychologie der Mode (II 15), Über die Langeweile (II 16), Psychologie der Großstadt (III 2), Die Seele der Reichshauptstadt (V 18), Unmusikalisches aus Musiksälen (IV 16), Etwas vom Glückwünschen (IV 15).

[1]) Vgl. die Anzeige von Krott im vorigen Hefte dieser Jahrbücher.

bargen sich ihm die Mängel der Lehrervorbildung an unseren Universitäten; er fand, daß für alle anderen Berufsarten, für die Theologen, Juristen, Mediziner dort besser gesorgt sei als für die, welche sich dem höheren Lehrfache widmen wollen. Noch in den letzten Monaten seines Lebens berührten unsere Briefe dies wichtige Thema, da ich ihm Erfahrungen mitteilte, die ich als Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungskommission in Bonn betreffs des Deutschen gemacht hatte; hier hat unser Germanistenbund einzusetzen, auf daß mit gründlicher Fachbildung die ästhetisch-psychologische und unterrichtliche Schulung Hand in Hand gehe; dies aber ist bei den unhaltbaren Zuständen der jetzigen Überfüllung in Vorlesung und Seminar und der gänzlich unzureichenden Zahl von Lehrern einfach ausgeschlossen.[1]) — Wie Münch den hohen Wert der Poesie für die Erziehung nimmer verkannte, so bekämpfte er die gar häufigen Mißgriffe im deutschen Unterricht, das Schablonisieren und Schematisieren, das abstrakte Gerede dort, wo es in erster Linie gilt, anschauliches Verständnis und lebendiges Nachempfinden zu wecken. Alles, was das Herz sammelt und weitet, ist ihm 'Poesie'.

Doch was sind nun die großen Richtlinien in der Fülle von Gedanken und Anregungen, die Münch ausgestreut hat? Wie er 1895 ein Buch herausgab: 'Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen', so ist nichts charakteristischer für ihn, als daß er, wie Herder, alles Geistige, alles Kulturelle als einen Teil der Zeitseele und diese wieder als einen Teil der Menschheitsseele faßt. So gilt es, sich einzufühlen in Strebungen und Bewegungen der Zeit und die Probleme der Pädagogik als Probleme der allgemeinen Geistesgeschichte zu verstehen. So betrachtet er alles Pädagogische unter dem Gesichtspunkte der für die Gegenwart bedeutsamen und wirkungsvollen Kraft und andrerseits die in der Gegenwart sich kundgebenden Erscheinungen und Kräfte unter dem Gesichtspunkte des erziehlichen und bildenden Wertes. Die Wechselwirkung dieser beiden Gedanken bildet gleichsam das Dach, das sich über den Strebepfeilern jenes Baues wölbt, den er in der Gesamtheit der 'Vermischten Aufsätze' aufrichtete. Aber überall will er Spielraum haben, nichts wissen von Verknöcherung; er findet nicht, daß die Arbeit vieler zu ganz festen Ergebnissen geführt hat, so daß die Nachkommenden nur fortzufahren hätten; mit strenger Geradlinigkeit ist nichts Rechtes gewonnen. Aus der Enge strebt er in die Weite; er sucht unablässig selbst zu lernen, sich anzupassen, auch Widerstrebendes und ihm Fremdes auf den Grad der Berechtigung zu prüfen und überall ein Gran Wahrheit aufzuspüren. Dabei verfährt er mit Ernst und Würde und Gelassenheit. Wie er auch sonst keine tatkräftige, mit Entscheidungen durchschlagende Willensnatur, kein heißes und stürmisches Temperament war, sondern in allem 'wohltemperiert', maßvoll, ein etwas resignierter Zuschauer von Dingen und Menschen, so sind auch seine Schriften von einer Weit- und Hochherzigkeit, die sich selbst am

[1]) Von der Wirkung des Mittelhochdeutschen im weiteren Umfange versprach sich Münch wenig; und die Heißsporne, die sogar das Gotische und Althochdeutsche für das Lateinische und Griechische auf unseren Schulen einsetzen möchten, seien auf die kurzen, aber schlagenden Ausführungen Otto Behaghels (Zeitschr. des Allg. Deutsch. Sprachvereins Nr. 5, 1912) verwiesen.

liebsten über allen Streit und Hader der Einzelmeinungen stellt und somit in eine Region aufragt, wo 'die reinen Formen wohnen', die Grenzlinien zerfließen und die Luft immer dünner wird.

Münch weiß, wie die Mehrzahl der Lehrenden über die mittlere Höhe der Gedanken und ihrer Übermittlungskunst nicht hinausgelangen, und so wird er nicht müde, aufzurütteln und Antinomien und Aporien aufzudecken, auch ohne Lösung. Er will vor allem den Leser in Probleme, in die Bewegung widerstrebender Momente hineinreißen, ihm zurufen: Sieh auch da Zweifelfragen, wo dir bisher alles glatt und eben erschien; wiege dich nicht in handwerksmäßige Tecknik oder in Virtuosentum und blendende Routine ein, sondern übe deinen Beruf — und welcher ist herrlicher? — als Kunst, d. h. als naturgemäßes, die Natur bezwingendes Können! Denn Kunst ist Blüte der Natur, und die Erziehungskunst hat viele Wege und öffnet viele Wege für die Erzogenen. Das natürliche Können muß sich mit der Gedankenarbeit verbinden, die mindestens das Verantwortlichkeitsgefühl erhöht, und so sich zu hohem sittlichen Wollen steigern. Dann ist es Kunst. Die bloße Routine ist verächtlich. Der Erzieher von Beruf braucht Klarheit über das Ganze seiner Aufgabe und muß die Hemmnisse kennen, denen er bei seiner Tätigkeit begegnen wird. Münch überschaut, wie selten einer, die störenden, ja oft zerstörenden Miterzieher, die — zumal in den immer mehr der sittlichen Verrohung zuneigenden Großstädten — unberufen am Werke sind; um so geduldiger zu sein und stetiger zu arbeiten macht er dem Erzieher zur Pflicht. Den Blick über die Schranken des praktisch Gegebenen hinweg zu eröffnen: das ist sein Bestreben. Selbst in dem Werk, das noch am meisten einem System gleicht, dem 'Geist des Lehramts', ist es nicht auf ein solches von architektonischem Ebenmaß abgesehen, es ist nicht ein Lernbuch, das man paragraphenweise sich einprägen kann, sondern ein Lesebuch, ein Wegeweiser ('Hodegetik'), doch auch nicht eine 'Praktische Pädagogik', sondern es hält sich lieber in allgemeinen Erwägungen, und die hohe Auffassung des Berufes, dem er sein Leben gewidmet hatte, gibt ihm neben der Erkenntnis der menschlichen Schwäche das Recht, mit gewisser Weihe und Sittenstrenge den jüngeren Vertretern des Amtes Weisungen auch für ihr außeramtliches Leben zu geben. Immer schöpft er aus der Fülle des Wissens und der Erfahrung; mit dem Durchdenken der Probleme verbindet er die historische Betrachtung, die so manchen Lösungsversuch für diese bietet; oft durcheilt er auf wenigen Blättern mit großzügigen Gedankenentwicklungen die Geschichte der Pädagogik in alter und neuer Zeit, im In- und Auslande; er gibt lieber die Richtung für die Erziehung — nämlich in den beiden Linien: den rechten Halt und den rechten Wert dem Zögling zu verleihen — als den Zielpunkt. Keine Frage von Bedeutung wird man in den einsichtsvollen Kapiteln über Wesen und Charakter, Hauptwege und Mittel, äußere und innere Organisation der Erziehung und des Unterrichts vermissen. Denn in erster Linie war Münch ein scharfer Beobachter, der auch von weither Beziehungen heranzuziehen und verwandte Erscheinungen unter allgemeinen Gesichtspunkten fruchtbar zusammenzufassen versteht.

So ist es denn auch kein Wunder, daß es ihm auf einsamen Spaziergängen und auf Reisen ein unabweisliches Bedürfnis war, Gedankenfäden zu spinnen und sie zu zierlichem Geflecht zusammenzuwinden. So entstanden die 'Anmerkungen zum Texte des Lebens' und die Anhänge in den beiden letzten Sammelbänden: 'Werdende Gedanken' und 'Gelegentliche Betrachtungen'. Hier wird die Kunst geübt, die scheinbar zufällige und flüchtige Erscheinung auf ihre notwendigen Ursachen zurückzuführen und feinen Sinnen nachspürbare Beziehungen zwischen Natur und Geisteswelt, zwischen Heimat und Menschenseele aufzuhellen, die Nationen und Generationen und Einzelmenschen, Berufe und Stände usw. in ihrer Eigenart zu kennzeichnen und das Vergängliche als ein Gleichnis des Unvergänglichen zu betrachten. Es sind stille, zarte sinnige Gedanken, nicht im Gefunkel von Witz und Satire und Antithese blitzende Sprüche; sie tun wohl durch das milde und wärmende Leuchten abgeklärter Lebensweisheit. Weltbildung und Selbständigkeit eines fest in sich ruhenden Geisteslebens verbinden sich hier. Wie oft begegnet man heutigen Tages Männern von umfassendem Wissen, die eine Fülle von Einzelheiten in sich gesogen haben, als seien sie wandelnde Konversations-Lexika, aber was ihnen fehlt, ist der Zug einer ganzen, vollen Persönlichkeit, ist die kernhafte Lebens- und Weltanschauung; in den Gesprächen kramen sie aus, was sie in den Schubfächern ihres Gedächtnisses aufgespeichert haben, aber von Eigenem, Urwüchsigem spürt man wenig. Wer in den Tagebuchblättern Münchs liest, der unterhält sich mit einem stets aus dem Eigenen schöpfenden und gar scharf um sich blickenden Geiste.[1])

[1]) Ich kann mir nicht versagen, aus dem viel zu wenig bekannten Büchlein ein paar Betrachtungen herauszuheben. Verklärende Ferne: 'Wie die Berge mit all ihrem rauhen, zerklüfteten Gestein aus der Ferne dem Auge gleichmäßige, schön tiefblaue Flächen darbieten, und wie über Leben und Gestalten weit vergangener Zeiten das verklärende Gewand des poetischen Mythus liegt, und wie wertvolle Menschen, wenn sie mit ihrem warmen wirklichen — doch immer ungleichen, nicht stets erfreuenden, zuzeiten auch wohl verstimmenden — Leben von uns getrennt sind, nun für die Nachempfindung klare, große, duftige Gestalt gewinnen: das ist in drei verschiedenen Sphären die gleichartige Erscheinung.' — Wirkung der Öde: 'Eine öde, frostige Umgebung wirkt auf die meisten Naturen eben verödend und erkältend. Doch einige sind, die da gerade einen geheimen inneren Reichtum aufsammeln und in tiefer Brust die Kohlen echten Feuers glühend erhalten.' — Berührung mit der Jugend: 'Man könnte meinen, daß die älteren Menschen in der Berührung mit der Jugend oder noch mehr mit dem kindlichen Alter sich um so viel älter vorkommen müßten, daß da die ganze Kluft der Lebensalter fühlbar werde. Und das Gegenteil ist wirklich. Denn man tritt da in den Zauberbann der jüngeren Seelen und wird auf einen Augenblick erlöst von dem Gefühl der Jahre. Ja, man findet es nicht einmal unerträglich, daß es mit dem Leben bald zu Ende sein soll, weil so frische, volle Jugend da ist, der die Welt gehört, die wir nun schon verwirkt haben. Darum wird es auch den Vätern leichter zu sterben als den Familienlosen, die das Altwerden mit einer Art von Bitterkeit erfüllt, von welcher jene frei zu bleiben pflegen.' — — Münch verlor seine Braut in jungen Jahren; so sehr er für nahe Anverwandte in aufopfernder Weise sorgte und sie auch wohl an sich zog, so führte er doch ein einsames, aber innerlich desto reicheres Leben; die Arbeit, die nicht ermattet, und die Freundschaft mit wenigen bedeuteten auch ihm das Glück; eine zarte Gesundheit legte ihm viel Entsagung auf, und nur eine strenge Lebensführung, wie er sie übte, ließ ihn ein so hohes Alter erreichen, wie weder er selbst noch seine Freunde früher je zu erhoffen wagten.

Auf demselben Aste sinniger Betrachtung wie die 'Anmerkungen zum Texte des Lebens' sind auch die drei schlichten Bändchen Erzählungen ('Gestalten vom Wege', 'Leute von ehedem', 'Seltsame Alltagsmenschen') erwachsen; sie halten Stätten und Menschen der Vergangenheit fest; liebevolle Erinnerung und echt humane Denkart beseelen sie. Auch sie beweisen im kleinen, daß ein künstlerischer Zug in Münch lebte, daß der Drang zu gestalten, sei es nun Gedanken in mannigfachen Formen, sei es mehr Stimmungs- und Wirklichkeitserlebnisse, ihm keine Ruhe ließ. Und sein Geist war reich, ja unerschöpflich — bis die Parze den Lebensfaden zerschnitt, und alles, was er an Geistesschätzen dargeboten hat, trägt denselben Stempel einer vornehmen und reinen und milden Seele. Er macht einmal in seinen Gedankengängen darauf aufmerksam, daß den Geiger wohl die Bogenführung, die Geläufigkeit des Spiels, die Vorliebe für diesen oder jenen Meister kennzeichne, daß aber etwas ganz Eigenartiges hinzukomme: sein Ton, sein Strich; so könne man auch bei vielen anderen, dem des Musikus fernliegenden Berufsarten etwas finden, das — neben allem Großen und Kleinen der Auffassung und Ausübung — dem Strich beim Geigenspiel parallel gehe. 'Das ist so insbesondere überall da, wo in Menschenbehandlung die wichtigste Seite des Berufs sich erfüllt. Er kann nicht von Anfang vorhanden sein, er wird auch nicht durch Zeit und Übung von selbst gewonnen, er läßt sich vielleicht ein wenig nachahmen, aber nicht übertragen, nicht eigentlich lehren; er muß der Persönlichkeit aus den Fingern und der Seele erwachsen, der gute, volle, weiche und doch kräftige Strich! Aber es bedarf seiner, wer ein Künstler, ein wahrhaft Könnender sein will auf irgendeinem Gebiete, auch auf solchen, bei denen man gar nicht von Kunst zu sprechen pflegt, sondern nur von Amt oder Praxis oder Dienst oder Arbeit.'

Münch hatte seinen eigenen, vollen, weichen Strich, weil er ein echter Künstler war auf seinem Gebiete: der Erziehung und der Weltbildung.

EIN SÄCHSISCHES SCHNEPFENTHAL

Von Otto Kaemmel

Die große pädagogische Bewegung des XVIII. Jahrh., die sich an Basedows Namen knüpft, hat zwar allerorten Anregungen im einzelnen gegeben, aber nur in wenigen Anstalten zu einer selbständigen dauernden Gestaltung geführt, vor allem in Salzmanns Schnepfental, das noch heute besteht. Auch in Kursachsen ist, obwohl man dort im allgemeinen den Philanthropinismus ablehnte, ein selbständiger Versuch derart gemacht worden. Freilich hat diese Schule nur eine kurze Lebensdauer gehabt, so gut wie Basedows Dessauer Philanthropinum selbst, das sich kaum zwanzig Jahre (1774—1793) hielt. Sie entstand und starb mit ihrem Begründer, den natürliche Begabung und ein merkwürdiges Geschick aus ganz anderen Berufen schließlich zur praktischen Pädagogik geführt hatten, Friedrich Karl Lang. Sein Leben und Wirken ist kürzlich von einem Nachkommen seiner Familie, Dr. Gustav Lang, Professor am Eberhard-Ludwigs-Gymnasium in Stuttgart, zum Gegenstand einer gründlichen und verdienstlichen Arbeit gemacht worden, die zugleich einen wertvollen Beitrag zur Geschichte des sächsischen Schulwesens und zur Kulturgeschichte Schwabens bietet.[1])

Aus archivalischen und biographischen Studien wie aus den persönlichen Erinnerungen der norddeutschen Enkelkinder Langs hat der Verfasser ein lebendiges Bild des Mannes wie seiner ganzen Umgebung in der schwäbischen Heimat und in Sachsen, wo er zum Pädagogen wurde, zu gestalten gewußt.

Friedrich Karl Lang stammt aus der freien Reichsstadt Heilbronn, die sich im Zeitalter der Aufklärung einer großen Blüte erfreute, treffliche Ordnung, namentlich gute Finanzen, mit einem regen geistigen Leben vereinigte und um 1788 10000 Einwohner auf einem Gebiete von einer Quadratmeile mit vier Dörfern zählte. In der gebildeten Gesellschaft, die durch zahlreiche vorübergehend oder dauernd sich hier aufhaltende Mitglieder der benachbarten reichsritterschaftlichen Kantone vermehrt wurde und ein besonderes Gepräge erhielt, herrschte der Rationalismus. Ihm hing der verdiente Bürgermeister Georg Heinrich von Roßkampf selbst eifrig an, und ein rationalistisches Gesangbuch von 1774, noch entschiedener der Heilbronner Katechismus von 1786, brachte ihn auch in der Kirche zur Geltung. Das Gymnasium reformierte der

[1]) Friedrich Karl Lang, Leben und Lebenswerk eines Epigonen der Aufklärungszeit. Mit Illustrationen. (Darstellungen aus der Württembergischen Geschichte. Herausgegeben von der württemb. Kommission für Landesgeschichte. Fünfter Band.) Stuttgart, Druck und Verlag von W. Kohlhammer 1911, VIII, 224 S.

Urheber beider, der Rektor Johann Rudolf Schlegel (1760—1790), im Sinne des Neuhumanismus mit einem philanthropischen Einschlage vor Basedow durch starke Betonung des Griechischen, der neueren Sprachen und des Deutschen als Unterrichtssprache und Unterrichtsgegenstand; auch Mathematik, Geschichte und Geographie wurden besonders gepflegt. Denn das Gymnasium sollte zugleich eine Bürgerschule für die Gewerbetreibenden sein, die vom Griechischen dispensiert wurden. Auch die Volksschule wurde 1771 auf Grundlage der allgemeinen Schulpflicht vom 6. bis zum 13. Jahre reorganisiert und unter Schlegels Aufsicht gestellt. Für weitere Kreise sorgte das Heilbronner Wochenblatt unter der Redaktion des jungen Arztes Dr. Friedrich August Weber (seit 1774); hier trat Schlegel wie für die neuere Literatur überhaupt, so besonders für Goethes Werther ein.

Auf diesem Boden erwuchs Karl Lang. Geboren am 27. Oktober 1766 als ältester Sohn des Rechtskonsulenten Johann Dietrich Lang besuchte er 1772—1785 das Gymnasium unter Schlegel und bezog dann die Universität Erlangen, um ohne innere Neigung die Rechte zu studieren, setzte dieses Studium auch noch in Göttingen seit Ostern 1787 fort. Doch mehr und angelegentlicher beschäftigten ihn dichterische Versuche, historische Arbeiten, naturwissenschaftliche Interessen und das Zeichnen, Dinge, die ihn auf zahlreiche Wanderungen führten. Ja er ging von Göttingen aus nach Leipzig zu A. Fr. Öser und kehrte im Herbst 1788 über Erfurt und Weimar nach der Heimat zurück. Hier trat er ohne formellen Abschluß seines juristischen Studiums zu Ende 1788 in die Stellung eines Advokaten und Archivakzessisten am ritterschaftlichen Kanton Kraichgau ein, erwarb 1792 das Heilbronner Bürgerrecht und vermählte sich mit Christiane Neubauer, der Tochter eines wohlhabenden Apothekers, so daß sich für seine Zukunft in der Heimat günstige Aussichten eröffneten. Aber mehr als sein Amt nahmen seine Kunstschriftstellerei und andere Unternehmungen Zeit und Kraft in Anspruch. Er gründete einen Kunstverlag und trat deshalb in enge Verbindung mit der Stuttgarter Karlsakademie. Freilich betrieb er das alles trotz der stürmischen Zeitläufte seit 1792 mit dem ihm überhaupt eigenen leichtlebigen Optimismus, und seine eigenen künstlerischen Produktionen kamen bei allem Talent doch niemals über den Dilettantismus hinaus, da er die Technik nirgends wirklich beherrschte. Trotzdem gründete er nach der Auflösung der Karlsakademie 1794, deren Kupferdruckerei für ihn gearbeitet hatte, ein Atelier für Kunstdruck, das eine Anzahl illustrierter Werke herausgab, und machte daraus 1797 das schwäbische Industriekontor mit einer Kunsthandlung. Als dessen Leiter und seit Januar 1797 auch als Senator nahm er in Heilbronn eine sehr angesehene Stellung ein. Aber die von Anfang an mangelhafte materielle Grundlage seiner Unternehmungen, geschäftliche Sorgen und sein lockeres Genußleben führten schon 1798 den völligen Zusammenbruch herbei. Im September 1798 entzog er sich allen Schwierigkeiten durch heimliche Flucht nach Öhringen und Frankfurt a. M., indem er Frau und Kinder mittellos zurückließ. Damit verschwand er für immer aus seiner Heimat; auch seine Ehe wurde später (1809) gelöst.

Unter falschem Namen, immer wieder von seinen Gläubigern bedrängt, aber immer unermüdlich tätig als Verleger und Verfasser populärer, meist illustrierter Werke, lebte Lang abwechselnd in Hamburg und in Berlin, ging dort auch eine neue Verbindung mit einer Schauspielerin, Lotte Buck, ein, die ihm noch zwei Töchter und einen Sohn schenkte, aber durch unwirtschaftliches Wesen und Leichtsinn sein Leben immer wieder trübte. Seine äußeren Verhältnisse gestalteten sich erst fester, seitdem er mit der Firma K. Tauchnitz in Leipzig in Verbindung trat. Meist für ihn, später auch für das Haus Dürr arbeitete er in Dresden an einer Reihe von populären Bildwerken und Kinderbüchern ('Tempel der Natur und Kunst'; 'Die Haushaltung der Menschen unter allen Himmelsstrichen'; 'Galerie der unterirdischen Schöpfungswunder' u. a. m.), und erwarb sich dadurch auch 1805 den Doktorhut der Philosophie in Erlangen. (Ein Verzeichnis von Langs Schriften, von denen manche verschollen sind, S. 198 ff. weist von 1786 bis 1821 91 Nummern auf.) Während ihn die Kunstsammlungen und die wissenschaftlichen Hilfsmittel endlich ganz an Dresden fesselten, brachte er den Sommer regelmäßig in Tharandt zu. Hier faßte er 1809 den Gedanken, seine pädagogischen Erfahrungen als Lehrer seiner Kinder und als Verfassser zahlreicher populärer Anschauungswerke, die seit 1809 alle pädagogischen Charakter trugen, zur Gründung einer eigenen Erziehungsanstalt zu verwerten, ohne Zweifel nach dem Vorbilde Schnepfenthals, also am letzten Ende von Basedows Philanthropinum. Mit seiner gewöhnlichen sanguinischen Zuversicht ging er ans Werk. Am 1. Mai 1810 eröffnete er in Tharandt in gemieteten Räumen eine Erziehungsanstalt für Knaben von 7 bis 15 Jahren, und da er rasch Zuspruch fand, so gab er ihr am 27. Oktober 1812 förmliche Gesetze. Das alles fiel in die schwersten Zeiten; aber Lang brachte seine Gründung glücklich auch durch die Stürme des Jahres 1813, obwohl Tharandt damals fortwährend Durchmärsche und Einquartierungen erlebte; ja er brachte ansehnliche Sammlungen von Kunst- und Naturgegenständen zustande und konnte am 2. Mai 1814 seine erste öffentliche Prüfung im oberen Saale des Badehauses abhalten, erlangte auch vom russischen Generalgouvernement ein jährliches Holzdeputat von 30 Klaftern Scheitholz. Vor allem aber gelang es ihm, 1815 eine Lehrkraft ersten Ranges zu gewinnen in dem jungen Kandidaten der Theologie Karl Vogel (geb. 19. Juli 1795), dem spätern Direktor der ersten Bürgerschule in Leipzig und dem Gründer der ersten dortigen Realschule.

Da die Räume in Tharandt allmählich zu eng wurden und eine Vergrößerung unmöglich war, so faßte Lang den kühnen Entschluß zum Ankauf eines ansehnlichen Grundstücks in der Lößnitz, das damals zum Verkaufe stand, Wackerbartsruhe, des ehemaligen Besitzes des Generalfeldmarschalls Grafen von Wackerbart-Salmour. Im Februar 1816 erstand er es für 12000 ℳ, wovon er 4000 ℳ als Anzahlung bar erlegte. Der Rest sollte in zehn Jahren mit jährlich 800 ℳ getilgt werden. Aber auch die Anzahlungssumme hatten ihm die Eltern seiner Zöglinge in der Art vorgeschossen, daß sie durch Abzüge am Pensionsgeld allmählich getilgt werde, und das Dresdner Oberkonsistorium hatte eine einmalige Beihilfe von 300 ℳ, auf drei Jahre eine solche von 100 ℳ gewährt.

So war die materielle Grundlage des Unternehmens von Anfang an unsicher. Trotzdem eröffnete Lang die Anstalt in Wackerbartsruhe zu Anfang Juni 1816 zwar nicht ohne Sorge, aber in guter Zuversicht, und in der Tat war der neue Sitz für seine Zwecke höchst geeignet. Rechts von der Straße nach Meißen gelegen und durch eine breite Wiese von ihr getrennt, läßt der schloßartige Bau, obwohl modernisiert, noch heute die ursprüngliche Anlage gut erkennen. Eine Mauer umgibt das Grundstück, nur in der Mitte nach der Straße zu ein Holzgitter mit Tür. Auf die Ecken laufen zwei Alleen hochstämmiger alter Kastanien zu, die sich an den Schmalseiten fortsetzen, an der Front stehen nur noch Reste. Die Eingänge führen von den Schmalseiten an zwei kleineren Nebengebäuden vorüber in den Hof. Hinter der Mauer umgibt ein Park hochstämmiger Bäume das Herrenhaus von drei Seiten. Dieses selbst zeigt einen erhöhten und vorspringenden zweistöckigen Mittelbau mit drei hohen Fenstern im ersten, drei niedrigen Fenstern im zweiten Stock. Vier korinthische Pilaster gliedern diese Fassade, darüber läuft ein klassizistischer Fries und über diesem das stark ausladende Gesims des ursprünglich höheren Daches mit vier Statuen. An den Mittelbau schließen sich etwas zurücktretend die einstöckigen Flügel mit je vier Fenstern Front. Auf der Rückseite nach dem Hofe zu zeigt der Mittelbau jetzt einen breiten Balkon. Vom Hofe aus zieht sich der Garten am Abhange hinauf bis zu einem kleinen Pavillon. Vom Grundstück aus bietet sich noch heute ein freier Blick über die breite blühende Talebene bis auf die Höhen des linken Elbufers. So bot Wackerbartsruhe mit der Nähe der Großstadt die anmutigste Lage in ländlicher Freiheit, eben das, was Lang für seine Erziehungsanstalt suchte.

Es sollte eine Anstalt für Söhne gebildeter und vermögender Eltern sein, die hier alles, was eine solche zu bieten hatte, Wohnung, Unterhalt und Unterricht, genossen und deshalb auch eine hohe Pension, 300 ℳ jährlich, zahlten. Die Frequenz war ansehnlich, betrug 1816 45 Zöglinge, von denen 23 adligen Standes und einzelne Ausländer waren, stieg bald auf 66, und die Zahl der gut besoldeten Lehrer, die ihre ganze Kraft der Anstalt zu widmen hatten, wuchs auf 9 (ein Verzeichnis der Lehrer, im ganzen 19, und der Schüler, 118, soweit sie bekannt sind, s. S. 211 ff.). Das alles gab einen gewaltigen Haushalt von über 100 Personen. Im Vordergrunde stand die Erziehung, ihr Ziel war Menschenveredlung. Deshalb bildete das Ganze eine große Familie wie bei Salzmann, deren Mittelpunkt der 'Vater' Lang war. Der ländliche Aufenthalt gestattete ausgiebige Körperpflege (Turnen, Fechten, Tanzen) und Beschäftigung mit Gartenarbeiten. Vernünftige Freiheit, kein Zwang sollte regieren; Vernunftgründe sollten alle in Ordnung halten. Körperliche Züchtigung verwarf Lang anfangs vollständig. Lohn und Strafe sollten individuell sein, diese, als natürliche Folge der Vergehungen erscheinend, unter allen Umständen niemals ohne Wissen des Leiters, in schwereren Fällen nur durch das 'Anstaltsgericht' verhängt werden, an dem Schüler teilnahmen. Da die Erziehung die Zöglinge auch für den Verkehr mit der Welt vorbilden sollte, so erschien eine reiche Geselligkeit auch mit den häufig eintreffenden Gästen, Unterhaltungsspiele, häufige häusliche Feste, theatralische Aufführungen als selbstverständliche

Erziehungsmittel, trotz des großen Aufwandes, den sie veranlaßten. Der Unterricht sollte einerseits eine abgeschlossene Bildung geben, andrerseits für eine höhere Anstalt vorbereiten. Allgemein waren Religion, Deutsch, Latein und Französisch, Geschichte, Geographie, Naturkunde und Technologie, sowie Rechnen und Schönschreiben, wahlfreie Fächer Griechisch und Mathematik, Englisch, Polnisch und Italienisch, wie auch Zeichnen und Musik. Unterrichtet wurde nach Fachklassen, deren Zahl nicht immer dieselbe gewesen zu sein scheint, Religion z. B. in vier für Protestanten, zwei für Katholiken, denn konfessionslosen Unterricht lehnte Lang ab; er hielt auch auf Besuch des Gottesdienstes und des Abendmahls (in Kötzschenbroda), legte großes Gewicht auf die moralische Unterweisung und wollte auch durch den naturwissenschaftlichen Unterricht zur Religion führen. Einen breiten Raum nahm das Deutsche ein (1817 in 48 Wochenstunden), bei dem Kurse im Aufsatz, Diktat, Lesen und Grammatik nebeneinanderstanden. Die fremden Sprachen wurden durchaus auf grammatischer Grundlage gelehrt, darin zeigte sich Langs humanistische Jugendbildung, das Lateinische und Französische in 4, das Englische in 5 Abteilungen, das Griechische in 3, das Italienische und Polnische in 2 Kursen; Rechnen und Mathematik umfaßten je 4, die Realien und die Fertigkeiten je 2 Kurse. Dabei folgte Lang weder Salzmann, noch überhaupt den Philanthropinisten unbedingt; in mancher Beziehung schloß er sich sogar an A. H. Francke an. Ganz im philanthropinistischen Sinne war dagegen die reichliche Ausstattung der Anstalt mit Sammlungen zur Veranschaulichung beim Unterricht (s. S. 90 A. 5[b]).

Streng war die Tagesordnung geregelt. Im Sommer weckte Trommelwirbel um 5 Uhr, dann folgte eine kurze Morgenandacht und das Frühstück, diesem eine Vorbereitungsstunde auf den Zimmern. Der Unterricht umfaßte 1817 vier Vormittags- und vier Nachmittagsstunden, nach der dritten Stunde durch eine Erholungspause im Freien unterbrochen; nach Tische bot sich ebenfalls Gelegenheit zur Erholung im Freien oder im Gartensaale, nach dem Schlusse des Unterrichts ein Spaziergang. Einer Arbeitsstunde 7—8 Uhr folgte das Abendbrot, der dann gestattete 'anständige Zeitvertreib' schloß um 10 Uhr mit dem Abendgebet zur Einleitung der Nachtruhe, zu der die Lehrer ihre Zöglinge in die Schlafsäle geleiteten, der Vorstand selbst die Wachslichter anzündete. Der Sonntag war ausschließlich der Erbauung und Erholung, besonders auf weiteren Wanderungen, gewidmet.

Die größte Last dieser ganzen Ordnung ruhte auf Lang. Nach dem Plane von 1817 erteilte er wöchentlich 31 Stunden, dazu kamen die umfänglichen Direktorial- und Erziehungsgeschäfte; wie er bei Tische den Vorsitz führte, so war er bei der Morgentoilette der Zöglinge anwesend, schlief mit ihnen im größten Schlafsaale und kümmerte sich ganz persönlich um die Kranken. Mit Unterrichtsstunden war Dr. Vogel noch mehr belastet; er erteilte ihrer 1817 44, den größten Teil des sprachlichen Unterrichts. Wenn nun trotz alledem die Anstalt sich nicht behauptet hat, so lag das an Dr. Lang insofern nicht, als ihn an Eifer, opferwilliger Hingabe und Liebe zu seinen 'Pflegesöhnen' niemand übertreffen konnte; es lag auch nicht an der Haltung der Oberbehörde. Vielmehr fand die

Kommission des Oberkonsistoriums, der damaligen höchsten Schulbehörde in Sachsen, die im August 1816 Wackerbartsruhe eingehend inspizierte, die Leistungen, die Ordnung und das Inventar durchaus befriedigend, erkannte an, daß das Institut eine bisher allerdings fühlbar gewesene Lücke ausfülle, und befürwortete deshalb die erbetene Unterstützung durch ein unverzinsliches Darlehn von 1000 ℛ auf sechs Jahre, sowie die Erhöhung des Holzdeputats auf 40 Klaftern; auch wurde die Anstalt unter die Aufsicht der Superintendentur Dresden gestellt. Noch zweimal, 1816 und 1817, erhielt sie kleinere Unterstützungen von 400 und 500 ℛ, und da 1816 Hagelschlag die ganze Ernte des Gutes vernichtete, 1817 der Ertrag ganz unzureichend war, 1819 nochmals ein Darlehn von 2000 ℛ auf 6 Jahre, noch 1820 und 1821 kleinere Summen. Aber die finanziellen Grundlagen waren von Anfang an zu unsicher, und weder wußte Lang die Lebenshaltung der Anstalt den Einnahmen anzupassen, noch verstand seine Frau den großen Haushalt ordentlich zu führen; sie sah vielmehr ihre Hauptaufgabe in der Leitung der zahlreichen geselligen Veranstaltungen und steigerte ohne Überlegung die Ausgaben. In diesen ununterbrochenen Kämpfen und Sorgen rieb sich Lang allmählich auf. Noch ernannte er 1821 seine beiden Schwiegersöhne Vogel und Hinze zu Mitdirektoren; aber ganz unvermutet erlag er einer heftigen Unterleibsentzündung am Morgen des 17. März 1822, von seinen Angehörigen und Schülern tief betrauert. Vogel wollte das Institut weiter führen, und wäre ganz der Mann dazu gewesen; aber der Staat knüpfte seine Hilfe an die Entfernung der Witwe Lang, auf die Vogel nicht eingehen wollte. So wurde 1823 die Anstalt aufgelöst, Wackerbartsruhe am 12. Juli 1824 versteigert, die reichen Sammlungen verschleudert. Das Institut 'ist lediglich dem Mangel (Langs) an kaufmännischem Geschick und seiner grenzenlosen Uneigennützigkeit zum Opfer gefallen'.

EIN PÄDAGOGISCHES JAHRZEHNT IM SPIEGEL EINES BUCHES

Von Gustav Graeber

Ein Jahrzehnt ist kein sehr langer Zeitraum; und doch enthält er schon ein Stück Entwicklung. Um rückblickend zu erkennen, welcher Art diese gewesen ist, dafür bietet es wohl nicht den schlechtesten Anhalt, wenn ein Buch, das von bestimmter Seite her in die Diskussion eingegriffen hat, nach solchem Zwischenraume wieder erscheint. Dabei wird man nicht nur Änderungen und Zusätze ins Auge fassen, die der Verfasser selbst angebracht hat, sondern auch der Voraussetzungen sich bewußt zu werden suchen, die ihm diesmal von seiten der Leser entgegenkommen.

Als im Jahre 1901 Rudolf Lehmanns Buch 'Erziehung und Erzieher' hervortrat, wurde es unter andern von Ad. Matthias im 1. Jahrgang der Monatschrift für höhere Schulen S. 64 ff. der sorgsamsten Beachtung in allen Kapiteln uns empfohlen. Ein schulkonservativer Beurteiler habe zwar gesagt, in dem Buche sei viel Revolutionäres vorgetragen, aber dem widerspricht Matthias: seine Lektüre, sagte er, könne nur segensreich wirken und uns zur Selbsterkenntnis führen; es sei reich an Anregungen für die augenblickliche Entwicklung der Schulfrage. Darin lag ja wohl schon ein Hinweis, daß es nicht für die Dauer seinen vollen Wert behalten, sondern in manchen Teilen, die zu sehr auf den Stand der Dinge im Jahre 1900 zugeschnitten waren, bald überholt werden würde. Seitdem sind elf Jahre dahingegangen, in denen die Entwicklung unseres Schulwesens wahrlich nicht stillgestanden hat, und in denen auch der Gesichtskreis des Verfassers, wie er jetzt im Vorwort bekennt, sich erheblich verändert und erweitert hat. Diesen beiden Momenten trägt die neue Auflage[1]) natürlich Rechnung. Mehrere Kapitel, die von der Volksschule und der Vorbildung ihrer Lehrer, der Frauenbildung und Mädchenschule und endlich von der Pädagogik auf der Hochschule handeln, sind neu hinzugefügt. Aber auch die 344 Seiten der ersten Auflage, die im großen und ganzen meist wörtlich in die neue Auflage herübergenommen sind, weisen zahlreiche Änderungen nicht nur stilistischer Art auf. Schon eine oberflächliche Vergleichung der beiden Auflagen führt uns vor Augen, wie viele neue Anregungen und Forderungen, Bestimmungen und Entscheidungen unsere höheren und niederen Schulen im letzten Jahrzehnt über sich haben ergehen lassen müssen, auf die

[1]) Rudolf Lehmann, Erziehung und Unterricht. Grundzüge einer praktischen Pädagogik. Zweite, neubearbeitete und erweiterte Auflage von 'Erziehung und Erzieher'. Berlin, Weidmann 1912. 454 S. 9 Mk.

der Verfasser Rücksicht nehmen mußte. So sind, um nur einiges zu erwähnen, manche Gedanken aus Natorps 'Sozialpädagogik' in die neue Auflage hineingearbeitet (S. 44 und mehrfach sonst); die neue Forderung staatsbürgerlicher Erziehung hat den Einschub S. 53—54. 56—61 bewirkt; die ins Kraut geschossene Literatur über sexuelle Pädagogik wird S. 104 f. in einer längeren Anmerkung gebührend abgefertigt; die Lösung des Schulstreits durch die im Jahre 1901 erfolgte Gleichstellung der drei Arten unserer Vollanstalten wird im 6. Kapitel als ein Akt von weitgreifender weltgeschichtlicher Bedeutung begrüßt; die Arbeitschule und die Forderung nach Werktätigkeit und Handfertigkeit werden besprochen, dabei Gansbergs und Kerschensteiners Schriften gewürdigt (S. 184 ff.); die Erweiterung der Kompensation bei der Reifeprüfung und das Kapitel 'Bewegungsfreiheit im Unterricht der Prima', mit seinen mannigfachen Vorschlägen und Versuchen, werden im Anschluß an den bekannten Artikel Paulsens im Januarheft 1905 der Monatschrift für höhere Schulen ausführlich S. 278 ff. behandelt; auch die experimentelle Pädagogik mit ihren nicht geradezu überwältigenden Ergebnissen ist mehrfach berührt. Man vermißt ein Eingehen auf den Extemporaleerlaß vom Oktober vorigen Jahres — in diesem Stück ist also das Buch schon bei seinem Erscheinen veraltet, so schnell schreitet unsere Zeit voran.

Das alles wird man selbstverständlich finden; anders aber steht es mit den Änderungen, die durch den Wandel der Anschauungen des Verfassers selbst hervorgerufen sind. Dafür nur ein Beispiel, das dem Freunde des klassischen Altertums und des humanistischen Gymnasiums am nächsten liegt; wir können es durch das ganze Buch hindurch verfolgen. S. 38 der ersten Auflage wurde die Erweckung des wissenschaftlichen Sinnes noch als eins der wesentlichsten Ziele des höheren Unterrichts bezeichnet; jetzt heißt es S. 39: 'Die Erziehung zur wissenschaftlichen Arbeit darf in der heutigen Schule nicht mehr so einseitig im Mittelpunkt stehen, wie sie das in der vergangenen Epoche getan hat. . . . Die intellektuelle Entwicklung bildet selbst in der gelehrten Schule nur einen Teil des Erziehungsideals.' In demselben Sinne sind die Ausführungen des neu hinzugefügten Kapitels 6 (die Aufgabe der Gegenwart) S. 161 ff. gehalten, das alte Gymnasium habe fast nur die intellektuellen Fähigkeiten entwickelt, Gedächtnis, grammatikalisches Verständnis, Gewandtheit im Ausdruck besonders in der Übersetzung und im besten Falle Empfänglichkeit für dichterische Schönheit. Unser Zeitalter empfinde einen immer entschiedeneren Drang nach einer unmittelbaren Bildung, der einseitige Intellektualismus sei im Schwinden und mit ihm die Vorstellung, daß sich der Schüler nur im stillen Kämmerlein mit der Feder in der Hand zur Arbeit heranbilden könne. Ganz fremd war diese Anschauung freilich auch der ersten Auflage nicht, aber in ihr hieß es S. 187: 'sie klingt, wie ich fürchte, heute vielen noch fremd.' Diese Befürchtung hat der Verfasser jetzt nicht mehr, er ist der Überzeugung, daß auf der ganzen Linie die neuen Forderungen siegreich gewesen sind, nach denen körperliche Ausbildung durch Turnen, Spiel und Sport, Entwicklung technischer Fähigkeiten und künstlerischer Anlagen besonders im Zeichnen und Handfertig-

keitsunterricht, Steigerung des Orientierungsvermögens durch Heimatkunde und Geographie, des Verständnisses für Naturgeschichte und Biologie mehr wert seien als gelehrte Studien und Erziehung zu wissenschaftlicher Arbeit. Die 'anarchische Pädagogik' einer Ellen Key, Gurlitts und Ottos wird dabei freilich mit scharfen Worten abgelehnt, und Matthias, Münch, Paulsen und Budde werden als Wegweiser der neuen Richtung gerühmt. Dem entspricht, daß wir S. 214 der ersten Auflage lesen: So erscheint, jetzt aber S. 311: so ist die Realschulbildung in ihrer Art nicht weniger abgeschlossen und abgerundet als die humanistische Erziehung; und S. 237[1]. 'Viele'..., jetzt S. 332 abgeschwächt: 'Manche Studienzweige machen die Kenntnis des Griechischen wenigstens wünschenswert.' Und in der gleichen Richtung liegt auch wohl die Änderung in dem Urteil über die Reformanstalten Frankfurter und Altonaer Systems, denen die erste Auflage S. 241 recht kühl, ja fast ablehnend gegenüberstand, während der Verfasser nunmehr S. 316 f. wünscht, daß sich 'die durchaus gesunde, sozial wie pädagogisch gleich berechtigte Idee', die sie ins Leben gerufen habe, allmählich allgemein durchsetze. Nicht wunderbar erscheint darnach der Zusatz S. 306 (zu S. 209[1]), daß auf den Gymnasien eine Beschränkung des griechischen und lateinischen Unterrichts geboten sei, weiter die Bekämpfung des Gedankens, daß jede der drei höheren Schulformen ihre Eigenart kräftig pflegen solle (S. 336), und die Empfehlung des sogen. englischen Gymnasiums d. h. einer Anstalt, wo die Schüler zwischen Englisch und Griechisch die Wahl haben (S. 337). Dagegen ist der S. 278[1] gemachte Vorschlag, die 7. Lateinstunde wieder wie in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts zu streichen und der philosophischen Propädeutik zu widmen, jetzt gefallen. Nur eine Lateinstunde weniger, das erscheint dem Verfasser jetzt gewiß eine zu bescheidene Forderung, und mit der philosophischen Propädeutik hat er Höheres im Sinn.

Freilich die Begründung der ersten Auflage, daß die Wiedereinführung der 7. Lateinstunde nicht zu einer Hebung der Leistungen im Lateinischen geführt habe, hätte sich nicht mehr halten lassen, seit durch das bekannte Gutachten der wissenschaftlichen Prüfungskommissionen, das der Herr Minister durch Erlaß vom 8. März 1909 U II 4799 bekannt gegeben hat, das Gegenteil festgestellt ist. Trotzdem lesen wir S. 306, das heutige Gymnasium könne auch nicht entfernt mehr die Herrschaft über die klassischen Sprachen vermitteln, wie sie vor 100 Jahren erreicht wurde und noch vor 40 Jahren möglich erschien — eine Behauptung, die wenigstens für das rheinische Gymnasium, das ich vor 40 und mehr Jahren besucht habe, nicht zutrifft. Daß wir damals ein so gutes lateinisches Scriptum geliefert hätten, wie ich sie jetzt vielfach bei den Reifeprüfungen mir unterstellter Anstalten finde, oder daß wir den Thukydides und Platon, Cicero und Tacitus leichter und besser verstanden oder fließender und schöner übersetzt hätten, als es doch zum Glück manche unserer heutigen Primaner vermögen, kann ich nicht zugeben; aber eins hatten freilich wenigstens die besseren Schüler auch vor den guten Primanern von heute voraus, nämlich die Überzeugung von der Notwendigkeit der Arbeit, eifriger und fleißiger Arbeit. Wir sahen es als selbstverständlich an, daß wir im stillen

Kämmerlein viele Stunden auf unsere wöchentlichen lateinischen und griechischen Exerzitien sowie auf unsere monatlichen deutschen und lateinischen Aufsätze und mathematischen Arbeiten verwendeten. Extemporalien gab's nur eines halbjährlich in jedem Fach vor den entscheidenden Zeugnissen, *pro loco* genannt, weil der Klassenplatz wesentlich dadurch mitbestimmt galt, und gründliche Wiederholungen in der Klasse wie zu Hause gingen ihnen voraus. Daß wir dabei an unserer Gesundheit Schaden erlitten hätten, ist mir nicht erinnerlich, unvergeßlich aber der Ausspruch eines unserer Lehrer, daß viel mehr Menschen durch Faulheit als durch übermäßiges Arbeiten zugrunde gingen, denn vor wirklichem Übermaß der Arbeit schütze schon die angeborene Trägheit. Ungelenker und weniger weltgewandt waren wir gewiß wie unsere heutigen Primaner, dafür waren wir vielleicht innerlich reicher und gediegener, denn wir hatten jedenfalls selbständiger arbeiten gelernt.

Daß unsere heutige Jugend dies bei der lebhaften Pflege von Spiel und Sport nicht mehr mag und nicht mehr vermag, das ist gewiß zu beklagen. Das beklagt auch Lehmann, auch er fordert: der Knabe, der Jüngling soll arbeiten lernen (S. 272); aber daß so mancher dies heute nicht mehr lernt, daran trägt nach seiner Meinung der heutige nur gar zu viel kontrollierende und zensierende Schulbetrieb die Hauptschuld. Er hält die Klagen heutiger Primaner — und daß er dabei Primaner des humanistischen Gymnasiums im Auge hat und nicht solche der Oberrealschule und des Realgymnasiums, geht aus den Ausführungen S. 275 ff. deutlich hervor — für begründet, daß ihnen die vielspältige tägliche Hausarbeit eine stetige und ruhige Konzentration auf ihre Interessen verwehre; er tritt deshalb für weitgehende Bewegungsfreiheit ein in der Hoffnung, daß sie der Kraftentfaltung zugute kommen und der Unzufriedenheit bei den einen, der Trägheit und der Neigung zum Täuschen bei den andern, der Abneigung gegen die Schule bei so vielen ein Ende bereiten werde. So fordert er nicht nur volle Beseitigung der häuslichen Präparation auf die fremdsprachliche Lektüre, sondern auch die Verlegung der deutschen Aufsätze und mathematischen Arbeiten ganz und gar in die Schule (S. 284). Sollte das wohl der rechte Weg sein, durch nahezu völlige Befreiung von häuslicher Pflichtarbeit junge Leute von 17 und 18 Jahren zur Arbeitsfreudigkeit zu erziehen? Und genügt es, den Einwurf, daß die Arbeitsfreiheit mißbraucht werden kann, mit der selbstverständlich richtigen Bemerkung abzutun, daß eben jede Freiheit mißbraucht werden könne? Ich will nicht davon reden, daß doch gerade die häuslichen deutschen Aufsätze — vorausgesetzt natürlich, daß ihre Themata verständig gewählt sind — und nicht minder die mathematischen Arbeiten geradezu wie geschaffen dazu sind, die Schüler zur Konzentration, zur liebevollen Vertiefung in irgendein interessantes Problem und zur Entfaltung ihrer ganzen Kraft zu veranlassen, und daß von alledem bei Klassenaufsätzen gar nicht die Rede sein kann — ich frage nur, wie kommt es, daß nicht nur dem Verfasser, sondern allen, die sich mit der Frage der Bewegungsfreiheit theoretisch beschäftigt und mit ihrer Einführung praktisch Versuche gemacht haben, im wesentlichen nur die Primaner unserer Gymnasien

in Betracht kommen, d. h. doch ausgerechnet der Anstalten, die noch den geschlossensten Unterricht haben und deren Schülern viel weniger häusliche schriftliche und mündliche Pflichtarbeit zugemutet wird als unsern wirklich recht geplagten Primanern der Realgymnasien und Oberrealschulen? Können diese etwa noch arbeiten, weil sie arbeiten müssen? Doch ich breche diese Gedankenreihe ab; es dürfte klar sein, daß der oben erwähnte Wandel in den Anschauungen, den das letzte Jahrzehnt unserm Verfasser mit dem Übergang von einem Berliner Gymnasium in den Universitätsunterricht an der Akademie in Posen gebracht hat, leider in einer größeren Entfremdung vom humanistischen Gymnasium besteht.

Werden wir hierfür sonst entschädigt? Ich bleibe zunächst noch bei der Besprechung einiger Einzelheiten. Reich an Anregungen hatte Matthias das Buch bei seinem ersten Erscheinen genannt, es sei mir verstattet hinzuzufügen: mehrfach auch zum Widerspruch. So kann ich die Schilderung S. 31 ff. von dem hochgesteigerten Maß geistiger Anstrengungen, die der Kampf ums Dasein auch dem jungen Menschen schon beim ersten Eintritt in das Berufsleben auferlege, von 'der fieberhaften Erhöhung der Nerventätigkeit', die das moderne Leben von der Jugendzeit an kennzeichne, so daß sich der einzelne 'wie in einem glühenden Kreise umgetrieben' sehe, nur als starke Übertreibung bezeichnen. Der Verfasser will damit die Notwendigkeit einer erhöhten Pflege der körperlichen Ausbildung begründen, und doch müssen wir heute mehr vor einem Übermaß hierin warnen, als zu größerer Pflege ermuntern, seit von ärztlicher Seite festgestellt ist, daß Radfahren, Wettrudern, Fußballspiele mehr gesundheitlich schädigend als förderlich sind und daß z. B. von den Anstalten einer norddeutschen Stadt die, welche die besten Fußballspieler zu ihren Schülern zählte, die meisten Herzerkrankungen bei ihnen aufwies. Andrerseits ist es doch bekannt, wie sehr die Sterblichkeitsziffern in den letzten Jahrzehnten gesunken sind, wie vorteilhaft die hygienischen Bestrebungen gewirkt, wie ungemein sich die ganze Lebenshaltung in Wohnung, Kleidung, Ernährung gehoben hat. Der Ehrgeizige ist zu allen Zeiten von fieberhafter Glut umgetrieben gewesen, und daß unsere Schüler heute mehr als früher von krankhaftem Ehrgeiz erfüllt wären, das will mir nicht scheinen. — Weiterhin heißt es S. 35: 'Das religiöse Leben ist in unsern Tagen und zumal im Protestantismus unleugbar im Rückstande' — ich beklage es mit dem Verfasser, daß viele, viele Tausende der Kirche immer mehr entfremdet sind, aber das religiöse Leben stand im ausgehenden XVIII. Jahrh. weitaus tiefer (vgl. Schleiermachers Reden über die Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern), und es sah damit auch in der Mitte des vorigen Jahrhunderts viel trauriger aus als heute. In Freytags Romanen, in Storms Novellen spielt es gar keine Rolle, das empfinden wir heute als einen Mangel; gewiß, wir haben viel Kampf und Streit, aber wie lebendig zeigt sich in unseren Tagen gerade auch der Protestantismus in den zahllosen Werken und Anstalten der äußeren und inneren Mission! Über die Bedeutung der Religion für die Erziehung und über den Religionsunterricht sind auch sonst noch mehrfach Ausführungen gemacht, denen ich nicht zu-

stimmen kann, und ich vermag darnach den Verfasser nicht für einen völlig kompetenten Beurteiler auf diesem Gebiete anzuerkennen. Für den Religionsunterricht auf den höheren Schulen finde ich auch nur einen Gewährsmann (S. 36 Anm.), nämlich Richerts Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht erwachsener Schüler, angezogen, und für noch anfechtbarer halte ich die Ausführungen über die paritätische Volksschule S. 172 ff. Wenn Lehmann meint, daß der Gegensatz der Konfessionen bei einigem guten Willen auf beiden Seiten überbrückt werden könnte, so vergißt er, daß eben dieser 'gute Wille' nicht vorhanden ist und zu einer vollständigen Überbrückung auch nicht vorhanden sein kann, es müßten sich denn die Kirchen selbst aufgeben; und er bedenkt nicht, daß es ohne irgendeine dogmatische und bestimmt konfessionelle Ausprägung keine lebendige Religion gibt. Ich darf mich dafür wohl auf Fricks treffliche Behandlung von Lessings Nathan in seinem Wegweiser durch die klassischen Schuldramen beziehen und auf die zahlreichen Veröffentlichungen des seit nunmehr 34 Jahren bestehenden Vereins zur Erhaltung der evangelischen Volksschule hinweisen. — Geschmerzt hat es mich, auch in der neuen Auflage S. 50 wieder zu lesen, daß sittlicher Idealismus und Gemeinsinn gerade bei den herrschenden Klassen und den Spitzen unserer Behörden zuweilen am auffallendsten vermißt werden; ebenso S. 133/34, daß 'unsere öffentlichen Lehrer, nachdem sie, wie andere Beamte auch, ihre täglichen Pflichtaufgaben abgearbeitet haben, ihre übrige Zeit . . . dem Skatspiel . . . widmen; weiter S. 235: 'da erscheint (unter den Oberlehrern) der stutzerhafte Elegant, der mit Lackstiefeln und modefarbener Kravatte in die Schule kommt.' Liegt darin nicht eine unstatthafte Verallgemeinerung doch sicherlich nur vereinzelt vorkommender Fälle? Stutzig macht ferner die unveränderte Herübernahme der Verteidigung der Jugend von heute S. 129[1]) und der Klage: Wir haben keine Erzieher! S. 134, und doch sind mittlerweile die Primaner von 1901 zahlreich zu Oberlehrern und Erziehern von 1912 herangewachsen. Auch hat die Errichtung zahlreicher Alumnate, besonders auch der Familienheime am Arndt-Gymnasium in Dahlem, und der Zudrang junger Oberlehrer zu ihnen bewiesen, daß doch recht viele jüngere Mitglieder unseres Standes ihre Zeit und Kraft dem Leben mit den Schülern und erzieherischen Aufgaben zu widmen bereit sind.

So sind noch manche Einzelheiten in dem Buche, die mir 'Anregung zum Widerspruch' gegeben haben; aber ich befürchte, ihrer schon viel zu viele berührt zu haben und als kleinlicher Nörgler zu erscheinen, während ich doch in Wirklichkeit volle Hochachtung vor dem umfassenden Wissen des Verfassers, sowie vor dem reichen Inhalt und der trefflichen, lichtvollen Darstellung seines Werkes empfinde. Und so wende ich mich der angenehmeren Aufgabe zu, noch diejenigen Kapitel zu besprechen, die in der zweiten Auflage neu hinzugekommen sind und durch deren Zufügung das Buch zu einer Didactica magna

[1]) Er rühmt ihren Idealismus, beklagt aber S. 132 eine gewisse Nüchternheit und Mangel an Phantasie. Phantasie hat unsere Jugend gewiß, das beweisen die Wandervögel, aber sie ist oft in falsche Bahnen gelenkt durch Nic Carter- und Buffalo Bill-Lektüre.

geworden ist, die das ganze Werk der Erziehung und des Unterrichts für die männliche und weibliche Jugend vom 1. bis zum 24. Lebensjahre, ja noch darüber hinaus umfaßt. Da ist zunächst das 7. Kapitel von der Volksschule und Volkserziehung zu nennen. Es beginnt mit den Sätzen, es sei der schönste Traum, den edle Menschenfreunde je geträumt haben, und der erhabenste Gedanke, der den wahren Vaterlandsfreund begeistern kann, das Band einer gemeinsamen, zugleich nationalen und echt menschlichen Bildung um alle Stände unseres Volkes zu schlingen. Pestalozzi und Fichte hätten ihm den ersten Ausdruck verliehen und damit der Entwicklung des Schulwesens bis heute die Richtung gegeben. Warmherzig und schön wird dies durchgeführt; bis auf die bereits berührte Ansicht über die Simultanschule und den konfessionslosen Religionsunterricht finde ich alles trefflich gesagt, doch gilt für manchen Wunsch der Einleitungssatz, er wird Ideal und schöner Traum bleiben. Auch das folgende, neueingeschobene Kapitel 8 über Lehrer und Lehrerbildung kann ich sorgfältiger Lektüre empfehlen. Zwar scheint mir, daß die unleugbar stark vorhandenen Bildungsbestrebungen unserer Volksschullehrer zu günstig und freundlich beurteilt werden[1]), auch glaube ich, daß unsere Unterrichtsverwaltung recht daran tut, den Volksschullehrern nicht, wie es in Sachsen geschieht, den Zugang zur Universität zu eröffnen — aber ich erkenne gern an, daß der Verfasser im ganzen durchaus maßvoll und besonnen urteilt und die weitgehenden Forderungen weiter Kreise unserer heutigen Volksschullehrer auf wissenschaftliche Weiterbildung auf den Universitäten als utopisch ablehnt. Gern hätte ich dabei etwas stärker betont gesehen, daß eigentlich wissenschaftliche Bildung, die denn doch wider irgendeine Fachbildung sein muß, mit den Zwecken und Zielen unserer Volksschulen nichts zu tun hat. Hier wird als Gegengrund gegen die Forderung, das Universitätsstudium zur obligatorischen Voraussetzung für die Berufsarbeit des Lehrers zu machen, in erster Linie die damit verknüpfte ungeheure Erschwerung des Eintritts in diesen Beruf und die Verlängerung der Vorbereitungszeit um 3—5 Jahre angeführt, wodurch der Lehrermangel, der sich heute schon peinlich fühlbar mache, zweifellos noch bedeutend erhöht werden würde. Dieser Grund, befürchte ich, wird bei denen, die jene Forderung erheben, nicht durchschlagen; er trifft auch nicht mehr zu, brachte doch die Pädagogische Zeitung, Hauptorgan des deutschen Lehrervereins, in ihrer Nr. 17 d. J. S. 337 die Notiz aus Schlesien: 'Lehrerüberfluß, richtiger Überfluß an Lehrern und noch mehr an Lehrerinnen herrscht nunmehr weit und breit; Überproduktion auf der ganzen Linie, das ist die Kehrseite der Medaille, auf der wir jahrelang das ominöse Wort Lehrermangel lasen.' Nur mit prinzipiellen,

[1]) Imponierend nennt auch das Vorwort den Drang nach höherer Bildung in den Kreisen unserer Volksschullehrer; gewiß, Bewunderung, nicht selten aber auch herzliches Mitleid habe ich bei vielen Extraneer-Reifeprüfungen mit Volksschullehrern empfunden, wenn ich sehen mußte, wie so mancher von ihnen in verkehrter Einschätzung seiner Kräfte und Gaben und nicht selten auch mit Selbstüberhebung sich an eine Aufgabe herangewagt hatte, der er trotz größten Fleißes nicht genügen konnte; wie viel edle Kraft wird da unnütz vertan!

aus der Sache selbst hergenommenen Gründen kann man gegen verkehrte Ansichten und Forderungen eintreten.

Auch der allgemeinen Hebung der Volksbildung, so weit, daß die Schranke des Standes kein Hindernis mehr ist, welches dem niedrig Geborenen die höchsten Werte unseres geistigen Lebens versperrt, vermag ich nicht das Wort zu reden. Das mochte im alten Athen möglich sein, als Sklaven jede niedere Arbeit verrichteten. Sollen wir etwa noch mehr Polen, Russen, Italiener und schließlich indische Kulis und Chinesen dafür in unser Land holen? Kann das der Vaterlandsfreund wünschen? Darin irrt Lehmann doch wohl auch, wenn er S. 56 meint, daß heute die nationalen Unterschiede an Bedeutung verloren hätten und immer mehr verlören trotz aller künstlichen Erhitzung des Nationalgefühls. Haben wir keine Polen-, Elsässer- und Dänenfrage? Erwachen nicht die nationalen Gegensätze in Österreich immer stärker? Wie souverän verfuhr noch der Wiener Kongreß vor nicht ganz 100 Jahren mit der Bildung von Staaten und dem Austausch von Provinzen und Völkern; eine derartige Hinwegsetzung über völkische und nationale Schranken wäre heute doch unmöglich. Doch kehren wir zum Kapitel von der Lehrerbildung zurück. Auch Lehmann hält dafür, daß die Zweiteilung in niedere und höhere Schulen bleiben und somit auch die Vorbildung der Volksschul- und der Oberlehrer einen verschiedenen Weg gehen müsse; er hält es aber für verkehrt, daß diese beiden Arten von Volksbildnern keinerlei Fühlung miteinander haben und keine gemeinschaftlichen Interessen zu kennen scheinen. Darin stimme ich ihm gern zu; ich habe es nie begreifen können, daß Oberlehrer und technische sowie Vorschullehrer, die doch ein Kollegium an unseren höheren Schulen bilden, sich oft so scharf voneinander trennen und absondern, daß von Kollegialität nicht mehr die Rede ist. Anders denke ich dagegen über Bedeutung und Wert etlicher mehr technischer Fragen, so über die Probelektionen und Präparationskizzen der Seminaristen und Seminarkandidaten, die Lehmann verwirft (S. 215 und 253), und über den Vorschlag S. 258, die sämtlichen Seminare für Oberlehrer in die Universitätsstädte zu verlegen, damit die Schulamtskandidaten von den Direktoren und älteren Oberlehrern ihre praktische Ausbildung (didaktisch und methodisch) erhalten, gleichzeitig aber von den freilich noch zu berufenden Universitätsprofessoren der Pädagogik systematisch in die Geschichte und Theorie der Pädagogik eingeführt würden. Ich verkenne die Vorteile, die in einer solchen Einrichtung, die ja freilich nur Zukunftsmusik ist, liegen würden, durchaus nicht; aber ihnen stehen erhebliche Bedenken gegenüber. In den Universitätsstädten würden die Seminarkandidaten doch wohl in der Mehrzahl durchaus ihr studentisches Leben weiterführen und namentlich in den Großstädten in keinerlei Berührung mit den Familien der Oberlehrer und gar der Schüler der Anstalten kommen, an denen sie ihre praktische Ausbildung erhielten. Und doch ist es für die allermeisten, namentlich für die vielen, die aus bescheidenen und engen Verhältnissen stammen, dringend zu wünschen, daß sie in recht regen Verkehr mit gebildeten Familien treten, sich gesellschaftlich bilden und eine lebendige Anschauung von den Lebenskreisen gewinnen, aus denen ihre späteren Schüler stammen. Von der

weltmännischen Bildung unserer jungen Oberlehrer hat Lehmann eine zu hohe Vorstellung (S. 248), das zeigen nur zu viele berechtigte Klagen aus Elternkreisen über verkehrte Behandlung und mangelndes Verständnis für die Gedanken, Anschauungen und Empfindungen ihrer Söhne seitens gar mancher Oberlehrer, die pflichtgemäß zu handeln glauben und doch in Unverstand fehlgreifen. Wird ihnen vergönnt, die Zeit ihrer praktischen Ausbildung in kleineren Städten zu verleben und dort, wie es möglich und zum Teil auch üblich ist, Zutritt zu den besten Familien zu gewinnen, so bringt das vielen einen höheren Gewinn für ihren Beruf als die besten Vorlesungen über Psychologie und Pädagogik.

Zu besprechen bleiben endlich noch die beiden neuen Kapitel über Frauenbildung und Mädchenschule sowie über die Pädagogik auf der Hochschule. Im ersten wird uns nach einem kurzen Überblick über die Mädchenerziehung der früheren Zeit und nach einer Darlegung der Anschauungen Goethes, Schillers, der Kreise der Romantiker über Frauenart und Frauenbildung der entscheidende Umschwung der letzten Jahre mitsamt seinen Gründen und Ursachen vorgeführt, durch den unter Führung einer kleinen Anzahl geistig hochstehender Vorkämpferinnen für unsere Töchter der Zutritt zum Gymnasium, zur Universität, zum vollen Anteil an Bildung und Gelehrsamkeit erobert worden ist. Von der Berechtigung, ja von der Notwendigkeit dieses Umschwungs ist Lehmann voll überzeugt, aber er hebt doch hervor: 'Nur eine Auslese von Frauen soll es sein, die der Universität zugeführt wird. Eine Überfüllung der Hörsäle und Seminare mit Mittelmäßigkeiten, wie sie die Vorbereitung auf die Staatsämter für die Männer unvermeidlich macht, wird uns hier hoffentlich erspart bleiben.' Man darf darin wohl eine ernste Mahnung an die Direktoren und Lehrerkollegien unserer Oberlyzeen erblicken, diese Auslese zu treffen, rücksichtslos alle minder Begabten und namentlich auch alle körperlich schwächeren jungen Mädchen zum Abgang aus den Oberklassen und damit zum Verzicht auf das Ergreifen von Aufgaben zu veranlassen, denen sie geistig — und, ich betone noch einmal, körperlich — nicht gewachsen sein würden. — Weiter bespricht Lehmann die Frage der Koedukation auf reichlich elf Seiten und urteilt sehr richtig, wie mir scheint, daß die Gemeinschaftserziehung, weit entfernt ein Ideal zu sein, vielmehr für die Ziele des Unterrichts wie insbesondere der Erziehung und der Entfaltung zu persönlicher Kultur ein starkes Hemmnis sein würde. Gleichwohl tritt er dafür ein, daß da, wo die Mittel nicht ausreichen, um getrennte Bildungsanstalten für beide Geschlechter zu errichten, d. h. also in allen kleineren und den meisten mittleren Städten, gemeinsamer Unterricht gestattet werde; die Rigorosität, mit der Preußen, im Gegensatz zu den meisten andern deutschen Staaten, an dem Prinzip der Trennung festhalte, sei in der Praxis nicht wohl zu rechtfertigen, die Koedukation müsse als Notbehelf vorläufig zugelassen werden. Gewiß ist es für manche Eltern hart, ihre Töchter zum Besuch einer Studienanstalt aus dem Hause geben zu müssen, und es ist ein höchst unerfreulicher Gedanke, junge Mädchen von 15—18 Jahren ebenso wie so viele Gymnasiasten der Misere des Pensionswesens in den Gymnasialstädten ausgesetzt zu sehen, — aber es steht zu befürchten, daß nur gar zu viele Mädchen das Abi-

turientenexamen zu erreichen trachten werden, wenn die Koedukation zugelassen wird. Hier wird es doch mit Recht heißen müssen: *principiis obsta, sero medicina paratur.* Im übrigen stimmt Lehmann der Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen, wie sie in den Bestimmungen vom Jahre 1908 vorgezeichnet ist, durchaus zu, nur wünscht er nicht nur für die Mädchenschulen, sondern auch für die unteren Klassen der Knabenschulen eine stärkere Heranziehung der Lehrerinnen; jedenfalls müsse der weibliche Einfluß in der Erziehung des Weibes der maßgebende und grundlegende sein, nur eine Frau könne dem heranwachsenden jungen Mädchen ein Vorbild, sein und deshalb müsse auch die Leitung der Mädchenschulen, wenigstens zum größeren Teil, in den Händen von Frauen liegen. Die dagegen vorgebrachten Gründe seien nur Äußerungen eines mißleiteten Standesbewußtseins. Ich kann dem nach den Erfahrungen mit den Töchterschulen, die meine vier Töchter besucht haben und noch besuchen, nur zustimmen.

Über das letzte Kapitel: Die Pädagogik auf der Hochschule und das Schlußwort: Ausblick auf die Pädagogik als Wissenschaft — muß ich mich des Urteils enthalten, mir fehlt es dafür an jeder Erfahrung, und ich glaube, daß diese Zurückhaltung auch sachlich berechtigt ist; sagt doch der Verfasser selbst, daß sie schon einer Grenzüberschreitung dieses Werkes, das nur die Grundzüge einer praktischen Pädagogik bieten solle, nahekomme und eigentlich eine besondere Bearbeitung erfordere. Da er dieser Aufgabe in einer eigenen Arbeit gerecht werden zu wollen verheißt, die er in nicht allzu langer Zeit abzuschließen hofft, wird es am Platze sein, bis dahin mit dem Urteil zurückzuhalten.

Nur eine Frage muß noch berührt werden, sie betrifft, wenn ich nicht irre, den Kernpunkt des ganzen Werkes und das wesentlichste Anliegen seines Verfassers — es ist die Forderung nach Einführung des Unterrichts in der Philosophie oder der philosophischen Propädeutik in alle höheren Lehranstalten, in die Lehrerseminare ebenso wie in die höheren Knaben- und Mädchenschulen. Gründliche Einführung in die Philosophie und alle Weltanschauungsfragen solle neben den ethischen Fächern, Religion, Deutsch und Geschichte, das einigende Band für alle unsere Schulen bilden, ihr zuliebe sollen alle auf die Pflege ihrer Eigenart verzichten, soll insbesondere das Gymnasium mehr als eine Wochenstunde dem Unterricht in den alten Sprachen entziehen. 'Die Einführung philosophischen Unterrichts ist zurzeit das dringendste Bedürfnis für den Lehrplan unserer höheren Schulen.' 'Die Philosophie ist der Gipfelpunkt des höheren Unterrichts.' 'Woher man auf unsern mit Lehrfächern und -stoffen überhäuften Gymnasien den Raum für ein neues Unterrichtsfach nehmen soll? Nun ganz abgesehen davon, daß die Schule, für welche dies Buch eintritt, für die wichtigsten Aufgaben der Bildung etwas mehr Zeit und Kraft übrig behalten wird als das gegenwärtige Gymnasium — ich glaube, so überaus schwierig wäre es auch schon jetzt nicht . . ., es handelt sich nicht um ein beliebiges Fach mehr oder weniger, wie Chemie oder Englisch, sondern um die Wissenschaft, die . . . von allen, die auf den Namen von wissenschaftlich Gebildeten Anspruch machen, als die herrschende anerkannt wird.' Es sind kräftig heischende, ja fast drohende

und scheltende Worte, in welche diese Forderung gekleidet ist; sie standen fast wörtlich schon in der ersten Auflage 1901, und ihre Wiederholung schon zeigt, daß sie nicht allzuviel Widerklang und Beachtung gefunden haben.[1]) Wird es ihnen diesmal besser ergehen? Ich hoffe es nicht und ich glaube es nicht, nicht etwa aus Mißachtung, sondern aus Hochachtung vor dem Studium der Philosophie. Was davon in die Schule gehört, das kann sehr gut im deutschen Unterricht, bei der Lektüre von Ciceros philosophischen Schriften und von Platon, insbesondere auch im Religionsunterricht behandelt werden. Und daß dies geschieht, das ist allerdings auf das lebhafteste zu wünschen, ja zu fordern. Dieser Forderung wird aber auch mehr und mehr bereits entsprochen; zum Beweise dessen mag dienen, daß die kurzgefaßte Einführung in die Weltanschauungsprobleme, die im August des Jahres 1909 als Anhang zu dem weitverbreiteten Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an den höheren Lehranstalten von Halfmann und Köster in erster Auflage erschien und zum ersten Male im Schuljahre 1910 im Unterricht zur Benutzung kam, jetzt bereits in veränderter, selbständiger gefaßter dritter Auflage vorliegt, wozu ich den in der Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht XXIII Heft 5 veröffentlichten Vortrag ihres Verfassers auf der diesjährigen Religionslehrerversammlung in Dresden zu vergleichen bitte. Was da gefordert und geleistet wird, das wird ja gewiß nicht allen Wünschen und Forderungen genügen und entsprechen, aber es bleibt doch im Rahmen der Wirklichkeit; und dazu sind uns Männern der Praxis doch unsere heutigen Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen zu lieb, als daß wir weitergehendem philosophischen Unterricht zuliebe ihre Organisation und ihren Lehrplan gewaltsam zerstören sollten.

Mit diesem scharfen Widerspruch gegen den Lieblingswunsch des verehrten Verfassers meine ohnehin reichlich kritische und ablehnende Besprechung seines Werkes schließen zu müssen, das empfinde ich selbst fast als Unrecht und Undankbarkeit; und so füge ich nicht etwa als billige Redensart, sondern als Ausdruck meiner Herzensmeinung hinzu, daß mir seine Lektüre einen hohen Genuß bereitet und manche Förderung und Klärung gebracht hat. Ich kann nur wünschen, daß es einer sorgfältigen Beachtung und Besprechung in den Seminaren unserer höheren Schulen gewürdigt wird.

---

[1]) Wiederholt ist auch die Wiedergabe des Gesprächs, das der Verfasser vor Jahren nach einer deutschen Stunde in der Prima mit den Schülern geführt hat, und ebenso die drei Briefe, die der Verfasser von einem stud. hist., stud. jur. und stud. phil. erhalten hat, die als Primaner an einem philosophischen Kränzchen des Verfassers teilgenommen hatten. Darf ich hierzu in aller Bescheidenheit meine Meinung sagen, so glaube ich, daß eine einmalige Veröffentlichung in der ersten Auflage genügt hätte. Sie beruhen zu sehr auf rein persönlichen Erlebnissen des Verfassers, um allgemein wirken zu können; und wie viele gute Lehrer des Deutschen, der Religion, der Geschichte könnten nicht ähnliches aus ihren Erfahrungen berichten!

UNSRE HÖHEREN SCHULEN UND UNSRE WEHRKRAFT

Von Richard Gaede

In seinem Aufsatz 'Mehr körperliche Ausbildung ohne Rückgang der geistigen', der im letzten Heft des vorigen Jahrgangs dieser Zeitschrift erschien, stellt Petzoldt über den Tiefstand der körperlichen Ausbildung auf unseren höheren Schulen recht pessimistische Betrachtungen an, um damit seine alte Forderung von Sonderschulen für Höherbegabte zu begründen. Diese Forderung ist im ersten Heft dieses Jahrgangs von Cauer mit Gründen bekämpft worden, die wohl die große Mehrzahl der heutigen Schulmänner als vollgültig anerkennen wird. Wenn Petzoldt anführt, daß die Zahl der Herzerkrankungen in den oberen Klassen unverhältnismäßig groß sei, so ist erstens fraglich, ob das an allen Schulen der Fall ist, und zweitens ist doch nicht erwiesen, daß jede Herzerkrankung durch übermäßiges Stubenhocken hervorgerufen ist; übertriebener Sport kann auch die Veranlassung gewesen sein. Petzoldt stützt seine pessimistischen Folgerungen wesentlich auf das Buch von Otto v. Schjerning: 'Sanitätsstatistische Betrachtungen über Volk und Heer' (1910), das neuerdings auch Schmidt-Gründler zum Beweise dafür benutzt, daß die 'ungenügende Gesundheit unsrer Jugend, besonders der mittleren und höheren Stände, und die erschreckend hohe Zahl der Schülerselbstmorde' zu durchgreifenden Änderungen im Schulbetriebe nötigen.[1]) Ich habe bei der Lektüre des Schjerningschen Buchs denselben Eindruck gewonnen wie Cauer, nämlich den, daß wir mit der Militärtauglichkeit der zum Einjährig-Freiwilligendienst Berechtigten im ganzen zufrieden sein können. Schjerning hat festgestellt, daß sich namentlich die Zeit nach der Schule für die körperliche Entwicklung der jungen Leute als besonders ungünstig erweist. Dabei warnt er: 'Es ist durchaus unberechtigt aus einer geringen Abnahme oder den geringen Schwankungen der Tauglichkeitsziffer in wenigen Jahren schon auf eine Abnahme der Wehrfähigkeit und damit auf eine physische Degeneration der männlichen Jugend zu schließen.'

---

[1]) Dr. med. Ferdinand Schmidt-Gründler, Eine gesunde Jugend: ein wehrkräftiges Volk. Leipzig, B. G. Teubner 1912. 83 S. Der Verf. macht einen an sich höchst wichtigen Gesichtspunkt doch gar zu sehr zum einzigen. Sosehr es auch zu wünschen ist, daß wir recht viele militärtaugliche junge Leute heranziehen, ernsten Widerspruch verdienen doch folgende Sätze: 'Ein regelrechter Mensch, ein vollkommen gesunder Mensch wird man mit diesen Fehlern [vorher war besonders von Plattfüßen und Brüchen die Rede] doch niemals, selbst wenn man in seinem Beruf Bewundernswertes leistet. Die Erziehung soll aber dem Staate regelrechte Menschen liefern und nicht solche mit künstlich zurückgehaltenen Eingeweiden, watschligen, unsicheren Plattfüßen oder einer elenden Schneidergestalt! Und in den meisten Fällen wird überdies auch die Arbeitsfähigkeit für den bürgerlichen Beruf durch solche äußeren Fehler stark herabgesetzt.'

Wenn Petzoldt meint, wir hätten deshalb noch keinen Grund zur Zufriedenheit, weil die Zahl der Tauglichen bei den Einjährig-Freiwilligen etwas höher sei als bei den übrigen Wehrpflichtigen, sie müßte eben viel höher sein, weil die Ernährungs- und Wohnungsverhältnisse bei jenen weit günstiger seien als bei diesen, so übertreibt er den Einfluß der Ernährungs- und Wohnungsverhältnisse, und bedenkt nicht, daß doch andrerseits manche Faktoren bei den übrigen Wehrpflichtigen günstiger liegen als bei den zum Einjährigendienst Berechtigten. Schmidt-Gründler sucht die von Schjerning mitgeteilten Ergebnisse, die ja zum Teil für die zum Einjährigendienst Berechtigten günstiger sind als für die anderen Militärtauglichen — so waren z. B. in der gleichen Zeit wegen allgemeiner Schwächlichkeit von 100 endgültig abgefertigten Militärpflichtigen untauglich bei den Einjährigen 12,8 %, bei den sonstigen Militärpflichtigen 17,3 % —, zuungunsten der Einjährigen noch herabzusetzen durch die Behauptung, es würden viele Einjährige trotz mäßiger Grade von Schwächlichkeit doch noch zum Dienst ausgehoben, die als Zwei- und Dreijährige sicher freikämen. Ob das wirklich so viele sind, wird sich schwer ermitteln lassen, und wir tun doch wohl gut, uns bei den amtlichen Ergebnissen zu beruhigen. Die Behauptung von Schmidt-Gründler: 'Die körperliche Ausbildung, wie sie gegenwärtig besonders die Jugend unserer höheren Stände erhält, ist verfehlt', erkläre ich für übertrieben. Bei mehreren Leiden zeigt sich, daß der Prozentsatz der untauglich befundenen Einjährig-Freiwilligen niedriger ist als der der übrigen. Nur bei bestimmten Leiden ist der Prozentsatz der ersteren höher. Von 100 Einjährigen wurden in Preußen 1904 ff. für untauglich erklärt[1]):

wegen Herzkrankheiten	14,7	gegen	5,8 der anderen
„ Augenkrankheiten	10,3	„	4,4 „ „
„ Lungenkrankheiten	4,5	„	1,9 „ „
„ Fettleibigkeit	2,2	„	0,29 „ „

Es ist nicht schwer, die Gründe hierfür zu erkennen. Sie sind von ärztlicher Seite ja auch schon angeführt; ich möchte sie nur aus meiner pädagogischen Erfahrung heraus etwas deutlicher beleuchten. Es muß geradeheraus gesagt werden, daß sehr viele Fälle von Herz- und Lungenerkrankungen auf übertriebenen Sport zurückzuführen sind. Schon Platon in seinem 'Staat' und Aristoteles in seiner 'Politik' VIII 4 warnen vor Übertreibung der Leibesübungen in der Zeit des Wachstums und vor aller Erziehung zum Athletentum; sie betonen beide, daß die Gymnastik wesentlich auch der Seele zugute kommen soll. Diese weisen Mahnungen der Alten, denen ja unsere Ärzte durchaus zustimmen, sind leider in dem Sportbetrieb unserer höheren Schulen in den letzten Jahren nicht genug beachtet worden. Der Gedanke, daß die früher offenbar zu sehr vernachlässigte Körperpflege nun mit Gewalt nachgeholt werden müsse, mag hier und da mitgewirkt haben. Aber auch an genügender Beaufsichtigung hat es oft gefehlt. Daß insbesondere der Radsport viele Erkrankungen der Atmungsorgane hervorgerufen hat, weiß ich als Turnlehrer. Ich habe als

[1]) Die Ermittelungen beziehen sich bei den Einjährig-Freiwilligen auf die Jahre 1904—06, bei den sonstigen Militärpflichtigen auf die Jahre 1904—07.

solcher immer viel Laufübungen abhalten lassen. Da fiel mir seit dem Ende der Achtzigerjahre, d. h. seit dem Aufkommen des Radsports, auf, daß bei den Laufübungen viel mehr Schüler als früher austreten mußten, weil sie Stiche bekamen. Genauere Nachforschungen ergaben meistens den Radsport als Ursache.' Knaben und Jünglinge wissen eben nicht Maß zu halten und renommieren gern mit ihren Leistungen, bis sie den Schaden an ihrem Leibe spüren, der dann oft ein dauernder bleibt. Schüler der Volks- und Mittelschulen sind doch auch heute noch, trotz der Verbreitung des Radfahrens, selten im Besitz eines Rades, also dadurch schon davor behütet, sich durch Übertreibung auf diesem Gebiet ein Herz- oder Lungenleiden zuzuziehen, während bei den Schülern der höheren Schulen auch heute diese Ursache noch, wenn auch in geringerem Maße als vor 20 Jahren, fortwirkt. Dazu ist nun als zweite Ursache noch der Rudersport gekommen. Sosehr ich seine Segnungen anerkenne und mich über sein Bestehen freue, so muß ich doch nach meinen Erfahrungen mich ganz entschieden gegen alles Trainieren aussprechen, vielleicht gegen alles Wettrudern. Am Schillergymnasium in Münster nehmen wir in unsere Ruderriege nur junge Leute auf, deren Herz vom Arzte völlig gesund befunden ist. Und doch hat sich im letzten Sommer ein kräftiger Primaner durch kurzes Trainieren vor einem Wettrudern ein Herzleiden zugezogen. Sehr zu begrüßen ist offenbar das Aufkommen des Wandersports, und bei ihm ist vielleicht am wenigsten eine ungünstige Einwirkung auf die Atmungsorgane zu befürchten. Aber ich weiß nicht, ob auch er nicht einzelne Opfer fordert, dadurch daß man hier und da zu junge Bürschlein mitnimmt und zu Überanstrengungen verleitet. Alles in allem: vor jeder Überanstrengung in den Entwicklungsjahren ist dringend zu warnen.

Einen Feind unserer Jugend hat der Sport wenn auch noch nicht aus dem Felde geschlagen, so doch wesentlich zurückgedrängt: den Alkohol.[1]) Aber in manchen kleineren und mittleren Städten, sonderlich da wo noch Schülerverbindungen bestehen, scheint auch dieser Feind noch manche Herzerkrankung hervorzurufen und auch sonst Verwüstungen in dem jugendlichen Organismus anzurichten.[2]) Die Broschüre von Meirowsky: 'Geschlechtsleben, Schule und Elternhaus', auf die kürzlich in den Jahrbüchern hingewiesen wurde (S. 275 f.), bringt einiges Material zu diesem Punkte. Und dann der Tabak, vor allem die Zigarette. In einer kleinen westpreußischen Stadt, in der ich $5\frac{1}{2}$ Jahre lebte, konnte ich genau beobachten, wie verwüstend das Zigarettenrauchen auf die Gesund-

[1]) Interessant ist es vielleicht, daß auch Platon verlangt, man solle jungen Leuten nicht vor dem 18. Lebensjahre Wein geben; das heiße Feuer zu Feuer gießen (Gesetze II 9, S. 666 A).

[2]) Schmidt-Gründler malt auch hier zu schwarz. 'Eine Vorliebe unserer Schüler für heimliche Kneipereien, Rauchgelage und für Schülerverbindungen mit ihrem abgeschmackten Treiben', von der er S. 53 spricht, ist doch wohl nur da noch vorhanden, wo eine mönchische, freudelose, für die Jugend verständnislose Erziehung herrscht. Man darf sagen, daß diese an sehr vielen Schulen heute schon überwunden ist, daß man darauf sinnt der Jugend Freuden zu schaffen, geistige und körperliche, und daß in der Jugend infolgedessen die Neigung zu Alkohol und Nikotin zurückgegangen ist.

heit bei vielen unsrer Schüler wirkte. Warnungen halfen da nicht viel. Manch einen habe ich bei Pensionsbesuchen gezwungen, seinen Zigarettenvorrat zu vernichten, aber mir natürlich nicht eingebildet, damit das Übel auszurotten. Ich fürchte, auch dieser Feind fordert heute noch viele Opfer. Fettleibigkeit kommt natürlich in den oberen Bevölkerungsschichten häufiger vor als in den unteren. Einen großen Prozentsatz der aus diesem Grunde untauglichen Einjährig-Freiwilligen werden wohl die älteren Studenten stellen, deren Studium in erster Linie das Bier war. Daß die Augen durch eine längere Schulzeit und die damit verbundene Naharbeit angegriffen und Kurzsichtigkeit häufiger wird, ist begreiflich. Damit muß eben mancher, sonderlich die, die in dieser Richtung schon etwas erblich belastet sind, den Erwerb einer höheren Bildung bezahlen.

Mit der ganzen Frage hat sich unter Mitwirkung von Dr. Nicolai auf Grund amtlichen Materials eingehend beschäftigt Dr. Schwiening in seinem Buche 'Über die Körperbeschaffenheit der zum Einjährig-Freiwilligendienst berechtigten Wehrpflichtigen Deutschlands', 1910. Seine für die einzelnen höheren Schularten aufgestellten Untauglichkeitstabellen sind in dem Cauerschen Aufsatz S. 22 abgedruckt. In fast allen ergeben sich für die Gymnasien die ungünstigsten Zahlen. Den hauptsächlichen Erklärungsgrund dafür findet Cauer (S. 24) mit Recht darin, daß sich zurzeit auf unseren Gymnasien die meisten Knaben und Jünglinge aus den oberen Schichten befinden, in denen schon Generationen hindurch im wesentlichen Stubenarbeit geleistet und die Körperpflege eher etwas vernachlässigt ist. Sie können dabei vollständig gesund sein, sind aber vielleicht feinknochiger und körperlich nicht so leistungsfähig wie die Kinder aus den mittleren und unteren Volksschichten, die auf allen anderen höheren Schulen einen stärkeren Prozentsatz bilden als auf den Gymnasien. Damit hängt es wohl auch zusammen, daß bei Bannerwettkämpfen, wie sie in den letzten Jahren z. B. in Westfalen stattfanden, meistens die Schüler der Realanstalten den Sieg davontrugen. Übrigens scheint sich gerade in diesen Jahren in unseren oberen Schichten, wenigstens in den Fabrikstädten, die Stimmung zugunsten der Realanstalten zu wandeln. Es ist nicht ausgeschlossen, daß sich vielleicht schon nach einem Jahrzehnt in der Frage der Diensttauglichkeit das Bild zugunsten der Gymnasien etwas verschoben haben wird.

In dem Kapitel 'über Krankheiten und Körperfehler, die Untauglichkeit bedingen', stellt Schwiening folgende Tabelle auf (ich entnehme der Tabelle nur die Zahlen für die drei Vollanstalten). Von je 100 Abgefertigten waren in Deutschland in den Jahren 1904—1906 untauglich:

	vom Gymnasium	Realgym.	Oberrealschule
wegen allgemeiner Schwäche und schwacher Brust	12,2	14,1	13,6
„ Krankheiten des Herzens	5,6	5,0	4,7
„ Augenfehler	4,5	3,8	2,7
„ Krankheiten der Gliedmaßen und Gelenke	2,3	1,9	2
„ „ der Lungen und des Brustfells	1,8	1,5	1,1

Ich greife nur die Augenfehler heraus, bei denen das Gymnasium ja besonders ungünstig abschneidet. Nahezu die Hälfte aller Gymnasiasten hat nach

Schwienings Ermittelungen Fehler des Sehvermögens; die Kurzsichtigkeit steigt nachweislich in den höheren Klassen, mehr als die Hälfte aller Primaner ist kurzsichtig. Fehler des Sehvermögens haben auf Gymnasien 47,8 %, Realgymnasien 44,4 %, Oberrealschulen 39,6 %. Wenn man nach den Gründen dieser Erscheinung forscht, so wird auch hier in erster Linie der oben angeführte zu nennen sein. Dazu kommt noch ein anderer. Die Oberrealschulen und zum Teil auch die Realgymnasien stammen aus den beiden letzten Jahrzehnten, in denen man bei Schulbauten in immer steigendem Maße hygienische Anforderungen stellt. Ein großer Teil der Gymnasien ist dagegen zu einer Zeit gebaut, in der die Hygiene noch nicht erfunden war, der es ganz gleichgültig erschien, ob genügend Licht in die Klassenräume fiel. Und künstliche Beleuchtung fehlt in vielen dieser alten Kasten (*sit venia verbo*), oder sie ist ungenügend. Vielen Lehrern fehlt außerdem die nötige hygienische Bildung. Sie achten infolgedessen nicht genügend darauf, ob jeder ihrer Schüler ausreichendes Licht an seinem Platze hat oder Buch und Heft zu dicht an die Augen hält. In der neuen Dienstanweisung ist es mit Recht dem Direktor zur Pflicht gemacht, 'darauf hinzuwirken, daß die Lehrer während des Unterrichts dauernd auf richtige Körperhaltung und die Schonung der Sehkraft bei den Schülern achten'. — Dann will ich auch einige der Schwieningschen Gründe gelten lassen. Es ist nicht zu leugnen, daß die viele Bucharbeit in den oberen Klassen der Gymnasien und Realgymnasien den Prozentsatz der Kurzsichtigen etwas vermehrt. Auf diese Gefahr müssen die Schüler nachdrücklich und oft hingewiesen, das Elternhaus muß über sie aufgeklärt werden und zu ihrer Bekämpfung mitwirken. Sicher sind viele häusliche Arbeitsplätze unserer Schüler ungenügend beleuchtet; manche Eltern wissen nicht einmal, daß beim Schreiben das Licht von links einfallen muß. Wieviele Eltern verhindern wohl mit aller Energie, daß ihre Kinder im Dämmerlicht lesen? wieviele geben ihnen vielleicht selbst darin ein schlechtes Beispiel? Da muß der Hebel angesetzt werden. Man kann zugeben, daß d a u e r n d e Naharbeit das Auge ungünstig beeinflußt, obwohl, soviel ich weiß, über die Ursachen der Kurzsichtigkeit auch in ärztlichen Kreisen die Meinungen geteilt sind und jedenfalls die Tatsache besteht, daß mancher auch bei dauernder Naharbeit seine Sehschärfe nicht verliert.

Eine besondere Examenmyopie ist von Cohen festgestellt worden. Es scheint mir allerdings sehr wünschenswert, daß wir auf ernste Mittel sinnen, um das nächtliche Repetieren vor der Reifeprüfung zu verhindern. Ich fürchte, es wird sich nicht anders verhindern lassen als dadurch, daß wir allen Gedächtniskram aus der Reifeprüfung ausschalten. Solange der Abiturient damit rechnen muß, daß er in der Kirchengeschichte, in der weltlichen Geschichte und in noch manchem anderen Gebiet nach allen möglichen Einzelheiten gefragt wird und sie alle gegenwärtig haben muß, so lange wird er es auch für nötig halten, in den letzten Wochen halbe Nächte zur Eintrichterung dieser Kenntnisse zu verwenden, besonders wenn noch manche übereifrige Lehrer in ihrem Unverstand bei jeder Gelegenheit mit dem Examen drohen. Alle wohlmeinenden Mahnungen des Direktors und des Ordinarius werden dagegen nichts ausrichten. Nur die

Schüler, die sich ganz sicher fühlen, werden vielleicht darauf hören. Könnten wir nicht die Prüfung in Religion und Geschichte ganz beseitigen? Die Fächer würden nach meiner Meinung nicht leiden, sondern gewinnen, wenn sie von jedem Examendruck befreit würden.

Interessant ist es übrigens, wie es in den einzelnen Provinzen mit der Zahl der wegen Fehler des Sehvermögens untauglichen Einjährig-Freiwilligen steht. In Schleswig-Holstein sind es 33,7 %, in Westfalen 37,9 %, in Ostpreußen 41,5 %, in Pommern 42 %, in Berlin 50,3 %. Der Prozentsatz der Kurzsichtigen ist in Schleswig-Holstein 24,5, in Westfalen 26,8, in Ostpreußen 31,7, in Pommern 34,1, in Berlin 38. Die gesundesten Augen hat also die schleswig-holsteinische Bevölkerung, die am meisten Gelegenheit hat, über weite Fernen zu blicken, demnächst die westfälische. Darin liegt ein guter Fingerzeig.

Schjerning sagt: 'Die Tauglichkeit zum Heeresdienst ist bisher in Deutschland noch nicht erheblich gesunken, aber es wird aller Anstrengung bedürfen, sie auf der Höhe zu halten oder zu bessern.' — Wie soll das nun geschehen? Schmidt-Gründler weist vor allem auf das Beispiel Englands hin.[1]) Nun will ich gern glauben, daß die englische 'höhere Jugend' auf den Schulen gesunder aussieht als die deutsche. Bei ihr spielt ja immer noch der Sport eine unverhältnismäßig große Rolle, und die geistige Ausbildung kommt darüber etwas zu kurz. Verständige Engländer denken jetzt allen Ernstes daran, ihr auf Kosten des Sports etwas mehr zu ihrem Rechte zu verhelfen; die Schotten haben, wie ich von kundiger Seite erfahre, die Übertreibung des Sports überhaupt nicht mitgemacht. Schmidt-Gründler will auch durchaus nicht die englischen Einrichtungen blind nachahmen, er will an den Forderungen der geistigen Ausbildung, die wir erheben, — wenigstens vorläufig — festhalten. Er meint aber, unsere Jugend müsse mehr Freiluftübungen treiben, und verlangt statt der 3 verbindlichen Turnstunden 6 Stunden körperlicher Übungen, die größtenteils, wenn irgend möglich, im Freien abgehalten werden sollen (4 davon Turnspielstunden). Auf die sachkundigen Ausführungen des Verfassers über den Wert der einzelnen Übungen, des Gerätturnens, Ruderns, Schwimmens usw. seien die Leser dieser Zeilen ausdrücklich hingewiesen. Übrigens besteht die Neigung, das Turnen aus den Hallen, gelegentlich auch im Winter, ins Freie zu verlegen, auf unseren höheren Schulen seit längerer Zeit; schon der Minister v. Goßler verlangte das, und seitdem hat es an amtlichen Mahnungen dazu nicht gefehlt. Der einzelnen Schule will es Verfasser überlassen, ob sie die 6 Stunden so verteilt, daß auf jeden Nachmittag eine fällt oder auf 3 Nachmittage 2 oder auf 4 Nachmittage 1½. Aber auch die Beteiligung am Turn-

[1]) Wenn es richtig ist, was Verf. S. 9 mitteilt, daß in den Jahren 1881—1890 in Preußen im Alter von 5—25 Jahren auf je 1000 Einwohner 115, in England dagegen nur 88 starben, so wäre doch immer noch die Frage, ob nicht das günstige Klima Englands ein Hauptgrund dafür ist. Auch weiß ich nicht, ob die englischen Statistiken so genau sind wie unsre deutschen. Verf. führt selbst an, daß nach englischer Sitte die innerhalb der ersten sechs Lebenswochen verstorbenen Kinder nicht unter den Todesfällen mitgezählt werden. Weichen die englischen Statistiken nicht vielleicht auch sonst noch in manchen Punkten von unseren deutschen ab?

spiel soll verbindlich werden. Verfasser rechnet damit, daß der geschlossene Vormittagsunterricht allgemein eingeführt wird und auf den Nachmittag die körperliche Ausbildung, auch die bisherigen 3 Turnstunden, gelegt werden.

Ich würde es lebhaft bedauern, wenn den Schülern die freien Nachmittage durch verbindlichen Unterricht wieder genommen oder doch zerrissen würden, abgesehen davon, daß die Zahl der Befreiungsgesuche dann wohl wieder ins Ungemessene wachsen würde und die große Menge der sogenannten Fahrschüler dann wahrscheinlich von körperlichen Übungen ganz befreit werden müßte. Die 3 bisherigen Turnstunden lassen sich fast alle am Vormittag mit unterbringen. Auch Ärzte, die über Schulhygiene vortragen, haben gegen diese Einrichtung nichts Ernstliches einzuwenden; man muß nur dafür sorgen, daß nach einer Turnstunde nicht gerade viel geschrieben oder gezeichnet wird. Man lasse sie also am Vormittag und überlasse den Schülern und ihren Eltern, über ihre Nachmittage nach eigener Wahl zu bestimmen. Das erst schafft Freude, die Schmidt so gerne schaffen will. Ich habe in diesen Tagen am Schillergymnasium in Münster feststellen lassen, was die Schüler alles freiwillig an körperlichen Übungen betreiben. Das Ergebnis war im ganzen recht erfreulich: Arbeiten im Garten, Schwimmen, Wandern, freiwilliger Turn- und Turnspielbetrieb, Beteiligung an dem von der Schule eingerichteten Turnspielnachmittage, Tennis, Radfahren spielen eine große Rolle. Es ließe sich darüber reden, ob man nicht, wie es die um Schenkendorff ja längst fordern, noch außer den 3 Turnstunden einen verbindlichen Spielnachmittag zu 2 Stunden einführen soll.[1]) Dann hätten wir ja ungefähr, was Schmidt will, 5 Stunden Körperübungen. Aber dann dürfte der Spielplatz nicht so sehr weit entfernt liegen, wie das vielfach der Fall ist. Wenn wir einen verstärkten Turn- und Spielbetrieb an den Nachmittagen einführen wollten, dann müßten wir auch überall, wie es die Engländer haben, große Schulgrundstücke mit eigenen Spielplätzen einführen, auf denen man die Schüler den ganzen Tag über zusammenhalten könnte. Das hat Güßfeldt im Anfange der Neunzigerjahre allen Ernstes verlangt. Gewiß würde das manchen Eltern, die nicht Zeit und nicht Lust haben sich um ihre Kinder zu kümmern, sehr gefallen, wenn die Schule ihnen die Kinder den ganzen Tag hindurch abnähme. Aber das würde zuviel Geld kosten, und abgesehen davon denkt das Gros der deutschen Eltern darüber auch anders. Also außer den 3 Turnstunden allenfalls noch ein verbindlicher Spielnachmittag auf einem freien Platze, damit auch die 'Einlinge' und 'Drückeberger' herangezogen werden, aber im übrigen freie Bestimmung der Schüler über ihre Nachmittage, zunächst unter Anleitung der Eltern, dann selbständig! Da mag jeder treiben, was ihm liegt, auch Musik, Zeichnen, Malen, Photographieren, Konstruktion von Flugapparaten, oder Lektüre, auch Privatlektüre antiker Schriftsteller — Gott sei Dank kommt auch das noch vor. Und wenn dann auch nicht alle so blühend aussehen, wie das bei

---

[1]) Bei dieser Gelegenheit sei auf ein soeben in sechster Auflage erschienenes nützliches kleines Buch hingewiesen: F. A. Schmidt, Wettkämpfe, Spiele und turnerische Vorführungen, Bd. 2 der 'Kleinen Schriften des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland'. Berlin und Leipzig, B. G. Teubner. X, 144 S.

englischen Jungen durchweg der Fall sein soll — nun wir wollen uns freuen auch über das künstlerische und wissenschaftliche Talent, das sich in der Stille bildet.

Ich fasse zusammen, was zur Erhaltung und Stärkung der Wehrkraft unseres Volkes die höhere Schule tun kann. — Sie kann und soll:

1. in ihren Räumen für hygienisch einwandfreie Licht- und Luftverhältnisse,

2. für die nötige hygienische Belehrung ihrer Lehrer und Schüler sorgen;

3. dahin wirken, daß im Unterricht so viel wie nur irgend möglich die Bücher ausgeschaltet werden;

4. vernünftig geleitete sportliche Übungen und Wanderungen durch Wald und Feld, auch in Form von kleinen Felddienstübungen, und Übungen im Entfernungschätzen einrichten.

Die Schule bedarf unausgesetzt der verständnisvollen Mitarbeit des Elternhauses. Irgendwelcher Grund aber zu so einschneidenden Änderungen in der Organisation unserer höheren Schulen, wie sie von manchen Seiten vorgeschlagen werden und hier zu besprechen waren, liegt mit Rücksicht auf unsere Wehrkraft nicht vor. Wir sind schon auf gutem Wege zur Besserung unserer Verhältnisse, gehen wir darauf nur zielbewußt weiter. Für wünschenswert halte ich es allerdings, daß allgemein der geschlossene Vormittagsunterricht eingeführt wird. Nur dann bleibt den Schülern der oberen Klassen die nötige Bewegungsfreiheit.

[Anmerkung der Redaktion. Dem Wunsche, daß Religion und Geschichte, die in der Prüfung fast unvermeidlich als Gedächtnisfächer wirken, aus dieser fortfallen möchten, werden sich gewiß viele auf Grund eigner Erfahrungen anschließen. Persönlich begrüße ich darin die Wiederaufnahme eines Vorschlages, den ich im Jahre 1889 auf der Görlitzer Philologenversammlung zu begründen gesucht und damals wie später (Staat und Erziehung, 1890, S. 78) dahin formuliert habe, daß am Gymnasium die Reifeprüfung auf vier Fächer: Deutsch, Latein, Griechisch, Mathematik, beschränkt werden möge. Entsprechendes wäre für die Realanstalten zu bestimmen.

Wenn aber auch die 'Examenmyopie' wegfällt, so bleibt doch bestehen, daß die viele Bucharbeit den Augen gefährlich ist. Unter allen Vorwürfen, die gegen unsere Schulen in gesundheitlicher Beziehung erhoben werden, ist dies meines Erachtens der einzige, der uns wirkliche Sorge machen muß; denn er ist nicht nur durch Mißgriffe, die hier und da vorkommen, veranlaßt, sondern in der Natur der Dinge an sich und überall begründet. Hier mahnt also eine ernste Pflicht, so viel zu mildern als irgend angeht. Da nun an eine noch weitere Verkürzung der Hausarbeit nicht gedacht werden darf, so ergibt sich für den Unterricht die Forderung, so oft als möglich, so lange Zeit als möglich die Bücher geschlossen zu halten. Das aber ist nur scheinbar eine Erschwerung, in Wahrheit eine Anstachelung und also Förderung der Tätigkeit des Lehrers. Daß Sprache naturgemäß durchs Ohr aufgenommen werden soll, wird gar zu gern vergessen; überall da z. B., wo ein zu Hause vorbereiteter oder in der Schule durchgenommener Abschnitt, sei es deutsch oder in einer fremden Sprache, von einem vorgelesen wird, während die andern die Bücher offen haben. Die, soviel ich weiß, an den Reformanstalten in Frankfurt a. M. zuerst ausgebildete Praxis, die Bücher schließen zu lassen, hat den doppelten Vorteil, daß der eine, im Gefühle gehört zu werden und wirken zu sollen, besser vorliest, die andern aufmerksamer folgen, vorausgesetzt daß der Lehrer sich dann und wann durch eine plötzliche Frage davon überzeugt, ob das auch geschieht. Wenn man so auch in Lektürestunden darauf raffiniert, daß zeitweise die Augen ruhen, und jede Viertelstunde, jede fünf Minuten, wo das gelingt, als Gewinn betrachtet, so wird schon etwas erreicht, und zwar wieder ein Doppeltes: neben der Schonung des kostbaren Sinnesorgans eine um so schärfere Anspannung des Geistes. Rücksichten der körperlichen Gesundheit und der Ausbildung des Verstandes geraten leicht einmal in Widerspruch: um so mehr wollen wir uns der Gelegenheit freuen, sie beide einmütig zusammenwirken zu lassen. P. C.]

VERSETZUNGSBESTIMMUNGEN

Von Paul Cauer

Am 21. Mai d. J. verlas im preußischen Herrenhause der Vertreter der Universität Breslau, Professor Alfred Hillebrandt, einiges aus einem Briefe, den er von einem schlesischen Schulmann erhalten hatte. Darin wurde u. a. Klage geführt über einen Erlaß vom Jahre 1897, der den Direktoren anbefohlen habe, mit Entschiedenheit darauf zu halten, daß die Versetzung keine zu schlechte wäre, daß also die Zurückbleibenden etwa ein Viertel der Gesamtzahl in einer Klasse nicht überschreiten sollten. Diese vermeintliche Vorschrift ist dann viel besprochen worden, zunächst im Herrenhause selbst[1]), dann aber auch anderwärts. Unmittelbar entgegnete der Herr Minister, daß ein solcher Erlaß von der Zentralstelle aus nicht ergangen sei; und einige Tage später wurde auf der Versammlung des Schlesischen Philologenvereins in Schweidnitz[2]) durch den Vortragenden Rat im Kultusministerium Geh. Reg.-Rat Klatt ausdrücklich konstatiert, daß es 'eine allgemeine behördliche Anordnung, wonach drei Viertel einer Klasse versetzt werden soll oder muß, auch in Schlesien niemals gegeben hat'.

Woher nun aber die Beunruhigung? In wissenschaftlicher Diskussion gilt der Grundsatz, daß man einen Irrtum erst dann als völlig widerlegt betrachtet, wenn es gelungen ist, das Körnchen Wahrheit, das darin steckt, herauszufinden. Sollte es sich nicht empfehlen, diesen Grundsatz auch auf die parlamentarische Debatte anzuwenden? — Das Verhältnis $^1/_4 : ^3/_4$ und die Versetzungstatistik sind wirklich vor kurzem innerhalb amtlicher Vorschriften in unmittelbarer Nachbarschaft aufgetreten, in den beiden Verfügungen vom Oktober v. J., durch die zunächst der Extemporalebetrieb und dann die Amtstätigkeit der Provinzialschulräte neu geregelt wurden. Beide sind gedruckt in aller Händen. Sehen wir, was dort bestimmt wird.

1. Aus den Erlassen vom 23. und 21. Oktober 1911

Die ausgehobenen Stellen Zentralblatt 1911 S. 622. 624

Der vierjährige Verwaltungsbericht umfaßt vom 1. September 1913 ab sämtliche öffentlichen höheren Schulen, sowohl die Gymnasial- als auch die Realanstalten. Der bisher übliche allgemeine Teil der Verwaltungsberichte fällt in Zukunft fort, soweit es

[1]) Verhandlungen des Herrenhauses 1912. Die Äußerung von Prof. Hillebrandt S. 518. 538, die Entgegnung des Ministers S. 522.

[2]) 30. Mai. Was dort Geheimrat Klatt über 'die Leistungen der Schüler und das Verfahren bei Versetzungen an den preußischen höheren Lehranstalten' gesagt hat, ist im Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand Nr. 23 (S. 328) veröffentlicht, und zwar in einer Form (außerhalb des eigentlichen Versammlungsberichtes und in Sperrdruck), die keinen Zweifel darüber läßt, daß der Wortlaut authentisch ist.

sich nicht um Beobachtungen handelt, die typisch für die ganze Provinz sind. Auch von dem statistischen Teil der Verwaltungsberichte ist fortan abzusehen, da ich von den meisten Zahlen durch besondere Berichte Kenntnis erhalte. Nur der Prozentsatz der Versetzungen ist dem Verwaltungsbericht in übersichtlichen Tabellen voranzustellen, denen in besonderen Fällen kurze Erläuterungen beizufügen sind.

Bemerkt der Lehrer bei der Korrektur, daß ein erheblicher Teil, etwa ein Viertel, der Arbeiten der Klasse geringer als genügend ausgefallen ist, so hat er von der Zensierung dieser sämtlichen Arbeiten abzusehen.

Wenn in dem Augenblick, wo man auf die statistischen Angaben in den Verwaltungsberichten im allgemeinen verzichtet, angeordnet wird, daß nur der Prozentsatz der Versetzungen auch künftig in übersichtlichen Tabellen jedem Berichte vorangestellt werden soll, so zeigt sich deutlich, ein wie hoher Wert an maßgebender Stelle gerade auf diese Statistik gelegt wird. Und wenn zwei Tage vorher in einer eingreifenden Bestimmung über das Verfahren bei den schriftlichen Arbeiten der Grundsatz aufgestellt worden war, daß drei Viertel der Klasse im regelmäßigen Gange des Unterrichts müssen mitkommen können, wie der Schulausdruck lautet, so ist wohl der Schluß unabweisbar, daß auch für das Mitkommen bei der Versetzung die Unterrichtsverwaltung eben dieses Verhältnis zur Geltung zu bringen wünsche. Sachlich ist das im Grunde nichts Neues. Geheimrat Klatt führte in Schweidnitz aus: 'Die Beobachtungen, die seit vielen Jahren gemacht worden sind, zeigen, daß auf den höheren Schulen im Durchschnitt drei Viertel der Gesamtzahl der Schüler versetzt wird; und das scheint auch ein Prozentsatz zu sein, den man bei normalen Verhältnissen nicht als zu hoch bezeichnen kann.' Dies letzte ist gewiß richtig: wo alles in Ordnung ist, alle Lehrer ihrer Aufgabe gewachsen sind, keine früher zu schwach versetzten oder mit ungleicher Vorbildung von auswärts eingetretenen Schüler die Klasse belasten, da wird es ganz von selbst so kommen, daß nicht mehr als höchstens ein Viertel am Jahresschlusse zurückbleiben muß. Das Bedenkliche ist nur, in der Schulpolitik wie in jeder anderen: wenn man für einen großen, summarisch kontrollierten Betrieb das äußere Symptom eines innerlich gesunden Zustandes im voraus als Ziel hinstellt, so liegt darin gar keine Gewähr dafür, daß der innerlich gesunde Zustand wirklich herbeigeführt wird. Menschliche Torheit oder Schwäche kann sich auf ganz andre Wege drängen lassen.[1]) Dem hohen Vorgesetzten, der eine Kompagnie besichtigt, legt der Hauptmann die Strafliste vor, und ist stolz, wenn sie recht wenige Nummern aufweist; ob dieser Teil der Besichtigung immer nur heilsam gewirkt hat? Wenn auf Menschlichkeiten, zu denen wohlgemeinte Direktiven der Schulver-

---

[1]) Im Herrenhause sagte Graf Yorck von Wartenburg: 'Wenn etwa von der Schulleitung im Wege des Berichts eine besondere Begründung dafür verlangt werden sollte, daß gegebenen Falls die Versetzungen schlecht ausfallen, so würde schon das allein genügen, einen Druck auszuüben mit der Wirkung der Beförderung ungeeigneter Elemente nach oben' (S. 506). Das ist freilich die Besorgnis eines 'Außenstehenden' (Korr.-Bl. S. 328): ist sie darum weniger richtig?

waltung den ungewollten Anlaß gegeben haben, im Landtage der Monarchie ein seiner Verantwortung bewußter Mann die Aufmerksamkeit hinlenkte, so hätte er das *videant consules* nicht einmal in dieser Form auszusprechen brauchen: seine Mitteilungen bedeuteten an sich eine ernste Mahnung, die nicht ungehört verhallen möge. Vor allem sollte sie helfen den Glauben an die Möglichkeit zu erschüttern, daß ein großes Lebensgebiet und Arbeitsgebiet, in dem so sehr wie im Schulwesen alles Gelingen auf persönliches Können und Wollen gestellt ist, durch Verfügungen, die von außen kommen, zum Guten gelenkt werden könne. *Men, not measures!*

Freilich, ganz ohne Verfügungen geht es auch nicht, zumal eben in so ausgedehnten Verhältnissen wie den unsrigen. Und wenn die einzelne dem Mißverständnis und damit dem Mißerfolg ausgesetzt ist, so könnte doch die Gesamtheit derer, die in einem gewissen Zeitraum nach derselben Richtung erlassen werden, ein deutlicheres Bild dessen geben, was gewollt wird, und einen sichreren Anhalt für die Organe, denen die Ausführung obliegt. Aber da erhebt sich eben der Vorwurf, den im Herrenhause nicht nur der Breslauer Gelehrte, sondern auch andre ausgesprochen haben, voran Graf Yorck von Wartenburg: man gehe jetzt zu sehr darauf aus, es den Schülern leicht zu machen. *Τῆς ἀρετῆς ἱδρῶτα θεοὶ προπάροιθεν ἔθηκαν*, sei ein gutes Wort; hier aber scheine man 'das Kunststück fertig bringen zu wollen, daß die Jugend etwas lernen soll, ohne zu arbeiten' (S. 506).

Ist das wirklich so? — Die Antwort läßt sich mit ziemlicher Sicherheit finden, wenn wir die auf das Versetzungsgeschäft, mit Einschluß der Reifeprüfung, sich beziehenden Verfügungen aus dem letzten Lustrum zusammenstellen; versteht sich: solche, die gedruckt und jedermann zugänglich sind.[1])

Schon in einem früheren Aufsatz dieser Jahrbücher haben wir der Wirkung einer Maßregel gedacht, die im Jahre 1876 zugunsten derjenigen Schüler getroffen wurde, die als Söhne versetzter Beamten oder Offiziere die Schule wechselten (oben S. 28). Früher hatten sie sich an der neuen Anstalt einer Aufnahmeprüfung zu unterziehen gehabt, nach deren Ergebnis sie einer bestimmten Klasse zugewiesen wurden; jetzt wurde angeordnet, daß ein solcher Schüler ein für allemal in diejenige Klasse aufgenommen werden müsse, aus der er abgegangen oder in die er versetzt worden war. Im Laufe der Jahre mußte diese Einrichtung nivellierend wirken, mehr nach unten ausgleichend als nach oben. Denn vorzüglich vorbereitete Schüler, die an eine Schule übergingen an der

[1]) Die erste Bekanntschaft mit dem Inhalte der Verfügungen vom 21. und 23. Okt. v. J. verdanke ich der Gefälligkeit der Norddeutschen Allgemeinen Zeitung, die beide am 25. bezw. 26. Okt. veröffentlichte und ein Exemplar der betreffenden Nummern, soweit mir bekannt, allen Provinzialschulräten zuschickte. Nachher sind sie auch im 'Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung', das im Ministerium der Geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten herausgegeben wird, mitgeteilt worden. Das Zentralblatt ist oben auch sonst gelegentlich zitiert; für ältere Stücke das Werk von Beier: 'Die höheren Schulen in Preußen (für die männliche Jugend) und ihre Lehrer. Sammlung der hierauf bezüglichen Gesetze, Verordnungen, Verfügungen und Erlasse.' Dritte Auflage, 1909 (XXIV, 1218 S.).

man es leicht nahm, brachten den Lehrern dort keine Störung und keine merkbare Förderung; die Schwachen aber, die in eine bessere Schule eintraten, hemmten den Gang des Unterrichts und drückten, da sie doch mitgeführt werden mußten, den Stand der Leistungen im ganzen herab. Das Übel war, in dem erweiterten Umfang und Getriebe unsres Staates, wohl kaum zu vermeiden. Es hat nicht verhindert, daß sich, bei aller Gleichheit der Lehrpläne und der Prüfungsbestimmungen, Unterschiede vielfach erhielten, wenn es auch nachgerade einem Direktor immer schwerer gemacht wurde, zumal wo eine leichtere Schule zum Vergleiche daneben stand, seine Forderungen hochzuhalten.

Aber nun ist vor zwei Jahren die Freizügigkeit auch auf die sogenannten Rektoratschulen ausgedehnt worden. Das war ja natürlich, daß der Leiter einer solchen Schule den Wunsch hatte, mit derjenigen öffentlichen höheren Schule, der sich seine Zöglinge nach Absolvierung der obersten Klasse in der Regel zuwandten, in der Weise in Verbindung zu treten, daß die Aufnahmeprüfung für jene als Abgangsprüfung an die Rektoratschule verlegt wurde und hier unter Beteiligung des Direktors der höheren Schule stattfand. Von diesem Gedanken aus ist in wenigen Jahren eine Organisation geschaffen worden, die sich jetzt weiter Verbreitung erfreut. Zweifelhaft konnte es sein, ob das Bestehen der Abgangsprüfung (in der Regel aus O III) zur Aufnahme in die folgende Klasse (in der Regel U II) nur für diejenige Anstalt berechtigte, deren Direktor die Prüfung abgehalten hatte, oder auch für andere höhere Lehranstalten desselben Typus. Dieser Zweifel wurde beseitigt durch

2. Verfügung vom 8. Januar 1910
Abgedruckt im Zentralblatt 1910 S. 278 f.

Im Verfolge meines Runderlasses vom 15. Juli 1909 beauftrage ich — vorbehaltlich einer späteren endgültigen Regelung der ganzen Angelegenheit — die Königlichen Provinzialschulkollegien, diejenigen Direktoren, denen die schultechnische Aufsicht über eine der sogenannten Rektoratschulen (der unvollständigen Progymnasien, Realprogymnasien bezw. Realschulen) des dortigen Aufsichtsbezirkes übertragen worden ist, zu ermächtigen, über die bestandene Abschlußprüfung an den bezeichneten Anstalten den betreffenden Schülern ein Zeugnis nach dem in der Anlage beigefügten Vordruck auszustellen. In diesem Zeugnis ist anzugeben, für welche Klasse einer höheren Lehranstalt der Schüler die Reife dargetan hat.

Für die Vornahme der Prüfung, an der sich nur diejenigen Schüler beteiligen, die in eine höhere Lehranstalt überzutreten beabsichtigen, können die Bestimmungen über die Schlußprüfung an den sechsstufigen höheren Schulen vom 29. Oktober 1901 sinngemäße Anwendung finden. Die hierin dem Königlichen Kommissar zugewiesenen Ermächtigungen fallen demjenigen Direktor zu, dessen Aufsicht die Rektoratschule unterstellt ist. Dieser kann sich bei der Leitung der Abschlußprüfung nicht durch den Rektor der Rektoratschule, sondern nur durch den Direktor einer anderen höheren Schule mit Genehmigung des zuständigen Provinzialschulkollegiums vertreten lassen.

Die mündliche Prüfung hat sich auf alle wissenschaftlichen Fächer, nicht nur auf die für die betreffende Schulgattung hauptsächlich in Betracht kommenden Lehrgegenstände zu erstrecken.

Abgangszeugnis

[Kopf. Vordruck zu Prädikaten
über das Betragen und die Leistungen in den einzelnen Fächern.]

Auf Grund der schriftlichen und mündlichen Prüfung, die unter dem Vorsitz des von dem Königlichen Provinzialschulkollegium hierzu ernannten Kommissars abgehalten wurde, ist dem Schüler die Reife für die ... eine zuerkannt worden.

, den 19 .

Der Kommissar des Königlichen
Provinzialschulkollegiums: Der Rektor:

Durch die Ausdehnung der Prüfung auf alle wissenschaftlichen Fächer, den Vorsitz eines vom Königlichen Provinzial-Schul-Kollegium bestellten Kommissars und die sorgfältige Anlage des Zeugnisses ist jede denkbare Gewähr für ein sachgemäßes Verfahren gegeben. Aber bei Beurteilung einer solchen Maßregel ist nicht nur zu fragen: was war die Absicht? sondern auch: was wird die Folge sein? Einer Rektoratschule kann es sicher nur zum Vorteil gereichen, wenn sie der schultechnischen Aufsicht des Direktors einer öffentlichen höheren Lehranstalt unterstellt ist. So weit aber wird dessen Einfluß niemals reichen, daß er für das, was an der Rektoratschule tatsächlich geleistet wird, ebenso einzustehen vermöchte, wie für die Arbeit an seiner eigenen Anstalt. Die geringere Ausstattung mit Lehrmitteln und Lehrkräften muß sich fühlbar machen. Und so wird unmerklich und unaufhaltsam das Niveau wieder etwas herabgedrückt, auch bei gewissenhaftester Vornahme der Prüfung. Denn zur Gewissenhaftigkeit gehört doch auch, daß man mit gegebenen Faktoren rechnet und nicht schlechtweg junge Leute, die das Ihre getan haben, für das büßen läßt, was ihre Lehrer, auch meistens mehr aus Schwäche und Unverstand als aus Mangel an Bemühung, versäumt haben. Wo hier die Grenze zu ziehen ist, wieweit man mildernden Umständen Rechnung tragen kann, ohne daß die sachlichen Forderungen gar zu sehr zu kurz kommen, das ist die ungeheuer schwere und verantwortungsvolle Aufgabe, mit der wir uns ja auch in der Reifeprüfung jedesmal quälen. Das unterschriebene und unterstempelte Zeugnis deckt nachher alle Zweifel und Sorgen nach außen zu. Aber die Tatsache, die zu diesen Sorgen und Zweifeln den Anlaß gegeben hat, die Unvollkommenheit des im Grunde Erreichten, bleibt bestehen und wirkt weiter.

Man wird sagen, wenn auf diese Weise manche Schüler mit einer nicht ganz vollwertigen Vorbereitung auf eine öffentliche höhere Schule übergehen, so müsse sich das dort ja bald zeigen; der flotte, stramme Zug des Unterrichts, in den sie hineinkommen, zwinge sie, alle Kräfte anzuspannen, um sich heranzuarbeiten; Direktor und Lehrer der Schule, die solchen Zuzug erhalte, seien verpflichtet, den Maßstab nicht herabzusetzen und ihre eigenen, besser vorbereiteten Schüler nicht darunter leiten zu lassen, daß auf Schwächere, die von

auswärts gekommen sind, Rücksicht genommen wird. Das ist ganz gut gedacht, und so könnte es sein; eine neuere Verfügung aber erinnert die Lehrer nur an eine andere, an sich nicht zu bestreitende Pflicht.

3. Verfügung vom 13. Dezember 1907
Abgedruckt bei Beier[3] S. 218f.

Es wird von Eltern, die ihren Wohnsitz wechseln und dadurch ihre Kinder umzuschulen genötigt sind, häufig als ein großer Übelstand empfunden, daß ihre Kinder, insbesondere die Söhne, in der neuen Schule nicht sofort dem Unterricht zu folgen vermögen, weil Methode, Lehrstoffeinteilung und Lehrforderungen an der einen Schule nicht genau übereinstimmen mit den entsprechenden Verhältnissen an der anderen höheren Lehranstalt. Es kommt auch vor, daß solchen Schülern nicht das erforderliche Wohlwollen und Entgegenkommen gezeigt wird, dessen sie zur Überwindung des Überganges bedürfen; es werden ihnen leicht Lücken und Ungleichheiten des Wissens zur Last gelegt, an denen sie keine Schuld tragen. Besonders mehren sich diese Schwierigkeiten, wenn Eltern genötigt sind, ihre Söhne von einer Schulart zu einer anderen übergehen zu lassen. Es entspricht in solchen Fällen der Billigkeit, nicht für jedes Fach rücksichtslos an den Normalforderungen festzuhalten, sondern schon bei der Aufnahme gegenüber den Lücken auf einem Gebiet das größere Wissen auf einem anderen einzuschätzen und im Klassenunterrichte die Anpassung an den neuen Lehrplan durch geeignete Maßregeln zu erleichtern. In den meisten Fällen werden sich bei gutem Willen die Schwierigkeiten ohne besondere Störungen im Unterrichtsbetriebe überwinden lassen.

In der Tagespresse wurde dieser Erlaß seinerzeit mit Jubel begrüßt. Ob er die dort gehegten Hoffnungen gerechtfertigt, wie er in seiner praktischen Durchführung die Arbeit von Schülern und Lehrern tatsächlich beeinflußt hat, ist eine Frage, die nicht mehr hierher gehört.

Ein äußeres Mittel, um die Leistungen im ganzen auf einer gewissen Höhe zu halten und im einzelnen anzuspornen, bieten die Zeugnisse, die in regelmäßigen Zeitabschnitten erteilt werden; in erster Linie, möchte man glauben, das Zeugnis über den Fleiß. Denn da ist es möglich, nicht nur ein Maß — das der aufgewandten Mühe — zu schätzen, sondern auch die Art, wie gearbeitet worden ist, zu würdigen, und zu sagen woran es da gefehlt hat, wie es künftig besser angegriffen werden könne. Freilich gab gerade dieses Zeugnis besonders häufigen Anlaß zu Einwendungen von seiten des Elternhauses. Der Junge hatte doch so und so lange über den Büchern gesessen, hatte geschrieben oder gelernt oder präpariert, er war fleißig gewesen — und nun wurde nicht einmal dies anerkannt. Solchen Meinungsverschiedenheiten und Mißhelligkeiten suchte die im Dezember 1910 erlassene Dienstanweisung[1]) vorzubeugen.

4. Aus der Dienstanweisung von 1910, A 7 Abs. 3

Ob über den häuslichen Fleiß eines Schülers ein Urteil im Schulzeugnis abgegeben werden soll, entscheidet die Klassenkonferenz. Wird beschlossen, den Fleiß eines Schülers zu beurteilen, so empfiehlt es sich, das Urteil in einer Form zu geben, aus der die Vorzüge oder Schwächen des Schülers hervorgehen.

[1]) Dienstanweisung für die Direktoren und Lehrer an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend. Berlin (J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger) 1910.

Danach wird jetzt ein Prädikat für den Fleiß nur ausnahmsweise gegeben; aus den Zensurformularen ist der entsprechende Vordruck weggefallen. Über diese Neuerung sind die Ansichten geteilt. Auch mir befreundete und gesinnungsverwandte Schulmänner sehen in ihr einen Fortschritt, weil es gar zu leicht so gekommen sei, daß in diesem Punkte das Urteil objektiv ungerecht ausfiel, daß ein fröhlicher Leichtfuß, dem alles anflog, wegen seines Fleißes gelobt, einem Ungeschickten, der redlich doch erfolglos sich plagte, vorgehalten wurde, daß er sich wohl mehr hätte anstrengen können. Das muß ich zugeben, obwohl es mir andrerseits so scheinen will, als stelle die Schule sich selber ein etwas bedenkliches Zeugnis aus, wenn sie auf die Pflicht und damit doch auf die Fähigkeit, den Fleiß und die Arbeitsweise ihrer Zöglinge zu beurteilen, grundsätzlich verzichtet. Irrtümer können, wo Menschen tätig sind, überall sich einstellen. Vielleicht wäre es der Mühe wert, einmal sei es durch Rundfrage oder durch Stichproben zu ermitteln, wie oft im Verhältnis zur Gesamtzahl der Zeugnisse auch solche für den Fleiß noch erteilt zu werden pflegen.

Ein Gutes könnte ihr regelmäßiger Wegfall allerdings haben: wenn er so gemeint wäre und dies wieder zu deutlichem Bewußtsein brächte, daß es am letzten Ende doch auf das ankommt, was wirklich geleistet wird, und daß dafür aller gute Wille, wenn er leider nichts gefruchtet hat, keinen Ersatz bieten kann. Im Leben, auf das die Schule vorbereiten soll, geht es auch so.[1]) Eine Handhabe, um in diesem Sinne auf Schüler und Eltern einzuwirken, bezeichneten die im Oktober 1901 erlassenen 'Bestimmungen über die Versetzung der Schüler an den höheren Lehranstalten' (Beier[3] S. 222), deren § 5 es für statthaft erklärt, 'bei Schülern, die versetzt werden, obwohl ihre Leistungen in einzelnen Fächern zu wünschen übrig ließen, in das Zeugnis den Vermerk aufzunehmen, daß sie sich ernstlich zu bemühen haben, die Lücken in diesen Fächern im Laufe des nächsten Jahres zu beseitigen, widrigenfalls ihre Versetzung in die nächsthöhere Klasse nicht erfolgen könne'. Dieses Verfahren war wohl schon vorher weit verbreitet, und hat gewiß manch einen zu strafferer Anspannung seiner Kräfte gebracht und damit nicht nur in lateinischen oder mathematischen Kenntnissen, sondern auch im Charakter gefördert. Die Drohung 'widrigenfalls seine Versetzung nicht erfolgen kann' war aber ein zweischneidiges Schwert; sie war eine Fessel, durch die sich nachher unter Umständen auch die Lehrer höchst unangenehm beengt fühlen konnten. Wenn ein Schüler nun wirklich am Schluß des Jahres die Lücken in dem einen bezeichneten Fache nicht ausgefüllt hatte, dafür aber sonst in seiner ganzen Entwicklung, auch in seinem Wissen und

[1]) Der Gedanke der staatsbürgerlichen Erziehung findet hier einen Punkt, an dem er einsetzen kann. Die Westfälische Direktorenversammlung, die im Juni 1911 in Arnsberg auch über dieses Thema verhandelte, hat zu einer der vorgeschlagenen Thesen: 'Die Anerkennung der unbedingten Herrschaft des Staatsgedankens über die Sonderinteressen muß zur sittlichen Pflicht gemacht werden', den Zusatz angenommen: 'wozu Versetzung und Reifeprüfung vermöge der Ansprüche, die, dem einzelnen oft unbequem, im Interesse der Gesamtheit aufrecht erhalten werden müssen, in der Schule die beste Gelegenheit bieten'. Verhandlungen der Direktorenversammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen, 85. Band (Berlin, Weidmann 1911) S. 177.

Können, so erfreulich vorwärts gegangen war, daß über seine tatsächliche Reife kaum ein Zweifel bestehen konnte: sollte man ihn da, weil man sich im voraus gebunden hatte, sitzen lassen? Es kam darauf an, ob die Lehrer sich entschließen konnten, an II. Kor. 3, 6 zu denken und nach dem Geiste statt nach dem Buchstaben zu verfahren.

Ein Fall dieser Art hat sich im Jahre 1907 in einer Stadt zugetragen, die zugleich Sitz eines Provinzial-Schulkollegiums und eines Johannes-Gymnasiums ist. Er wurde, aus Gründen die man sogleich erkennen wird, dem Herrn Minister unterbreitet und gab Anlaß zu folgender Entscheidung.

5. Verfügung vom 15. November 1907
Abgedruckt bei Beier[3] S. 222

Dem Königlichen Provinzial-Schulkollegium erwidere ich auf den Bericht vom 23. Oktober ds. Js., daß der Versetzung des Unterprimaners N. am Johannes-Gymnasium dortselbst nach Oberprima diesseits Bedenken nicht entgegenstehen, da die Versetzungsbestimmungen in § 5 lauten: «es ist statthaft, ... in das Zeugnis den Vermerk aufzunehmen, daß die Schüler sich ernstlich zu bemühen haben, die Lücken in diesen Fächern im Laufe des nächsten Jahres zu beseitigen, widrigenfalls ihre Versetzung in die nächsthöhere Klasse nicht erfolgen könne.» Da nach dem übereinstimmenden Urteil der Lehrer der Schüler sich offenbar ernstlich bemüht hat seine Lücken auszufüllen, so konnte ihn das Lehrerkollegium ohne weiteres versetzen. Die Meinung, daß der § 5 der Bestimmungen vom 25. Oktober 1901 in diesem Falle besonders hart sei, beruht auf einer mißverständlichen Auffassung seitens des Lehrerkollegiums, das offenbar angenommen hat, der Schüler müsse die Lücken vollständig ausfüllen, bevor ihm die Versetzung zugebilligt werden könne, während doch die Bestimmung des § 5 den Hauptnachdruck darauf legt, daß die Schüler sich «ernstlich zu bemühen» haben, die Lücken auszufüllen. Das Königliche Provinzial-Schulkollegium scheint diese irrtümliche Auffassung geteilt zu haben, da es um eine Ermächtigung nachsucht, die es von dort aus unbedenklich hätte erteilen können.

Damit ist in der Tat jeder Anstoß beseitigt, freilich auch der, welcher dem trägen Ingenium gewisser Schüler zugedacht gewesen war. Lassen wir die philologische Frage der Interpretation ganz beiseite; praktisch ist eine Versetzungsnote mit der neuen Bedeutung des 'widrigenfalls' so gut wie unwirksam, kann jedenfalls die Wirkung nicht haben, um deren willen doch ursprünglich solche Noten eingeführt worden waren, zu verhüten, daß ein unbegabter Schüler immer mit denselben Schwächen von Klasse zu Klasse weiterrückt, schließlich, da man ihn einmal bis dahin hat kommen lassen, auch von der Reifeprüfung nicht zurückgehalten werden kann und so deren Maßstab und damit das 'geistige Militärmaß' der Universitäten[1]) herabdrücken hilft.[2])

---

[1]) Der Ausdruck gehört dem Abgeordneten Dr. v. Campe, der ihn in etwas anderem Zusammenhange gebraucht hat in der Sitzung des Abg.-Hauses vom 23. März 1912.

[2]) Vor dieser schädlichen Milde ist in früheren Generationen öfter gewarnt worden, zuletzt, wenn ich nichts übersehen habe, in einem Erlaß des Ministers v. Bethmann-Hollweg vom 3. Juli 1861, in dem es heißt: 'Es ist mit allen Mitteln dahin zu wirken, daß kein Schüler nach O I versetzt wird, welcher nicht die sichere Hoffnung gewährt, daß er nach Absolvierung dieser Klasse den Anforderungen des Abiturienten-Prüfungsreglements ent-

Nachdem auf diese Weise die vorbereitenden Hindernisse im Zuge der Rennbahn wesentlich ermäßigt worden waren, erschien es nur als eine Forderung der Konsequenz, auch die letzte Schranke, die am Ziel noch übersprungen werden muß, niedriger zu ziehen. Die Reifeprüfungs-Ordnung von 1901 war klar und praktisch, wie wohl alles, was aus jenen beiden Jahren stammt. Den Gedanken der Scheidung von Haupt- und Nebenfächern, der schon 1891 aufgetreten war, brachte sie in einfacherer Form zur Geltung, ohne übrigens einen dieser beiden Ausdrücke zu gebrauchen, und hielt dabei an dem Grundsatze fest, daß 'nicht genügende' Leistungen in einem Hauptfach nur durch mindestens 'gute' Leistungen in einem andern Hauptfach ausgeglichen werden könnten. Aber alle an sich möglichen Fälle vorherzusehen und für alle etwa eintretenden Kombinationen die Prüfungskommission mit einem Paragraphen auszurüsten, der ihren Entschluß leitete und deckte, das war natürlich doch nicht gelungen. Es konnte vorkommen, daß ein Abiturient nach dem Wortlaut des Reglements die Prüfung nicht bestehen sollte, dessen tatsächliche Reife eigentlich nicht zu bezweifeln war. Und da mag denn wohl an manchen Orten die Kraft des Entschlusses ebenso versagt haben, wie in der Versetzungskonferenz, die zu jener Umdeutung des 'widrigenfalls' den mittelbaren Anlaß gegeben hatte. Das Verlangen nach 'freieren Bestimmungen' wurde laut.[1]) Und diese gewährte ein Ministerialerlaß, durch den der betreffende Paragraph eine geänderte Fassung erhielt.

6. Prüfungsordnung § 11, 3 nach der Verfügung vom 24. Januar 1909 Abgedruckt bei Beier[3] S. 1157

Die Prüfung ist als bestanden zu erachten, wenn das Gesamturteil in allen verbindlichen wissenschaftlichen Lehrgegenständen mindestens 'Genügend' lautet. Eine Abweichung hiervon in Berücksichtigung des von dem Schüler gewählten Berufs ist nicht zulässig. Dagegen steht es der Prüfungskommission zu, nach pflichtmäßigem Ermessen

sprechen werde. Der Direktor und die Lehrer der oberen Klassen sind dafür verantwortlich zu machen, daß kein Schüler ohne die erforderliche Reife nach Sekunda versetzt und solche Schüler, welche nach zweijährigem Aufenthalt in der Obersekunda, resp. in der Unterprima, nicht einstimmig von den betreffenden Lehrern nach der Unterprima, resp. Oberprima, versetzt werden können, sofort aus der Anstalt entlassen werden. — Das Kgl. Provinzial-Schulkollegium möge sich alljährlich das über die Aszension aus der Obersekunda und aus der Unterprima aufzunehmende Protokoll vorlegen lassen, um sich zu überzeugen, daß hiernach verfahren worden ist.' Abgedruckt bei Wiese-Kübler, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen[3] (1887) I 319, großenteils noch wiederholt bei Beier (1909) S. 223, wo denn diese Bestimmungen, seltsam genug, unmittelbar neben dem 'widrigenfalls'-Erlaß zu lesen stehen.

[1]) U. a. in einem Aufsatze von Steinbart, Die Reifeprüfung und eine größere Bewegungsfreiheit im Unterrichtsbetrieb der oberen Klassen, Monatschr. f. höh. Schulen V (1906) S. 18 ff. Vgl. ferner Paulsen, Die Notwendigkeit einer Neugestaltung der Abiturientenprüfung, Internat. Wochenschr. f. Wissenschaft, Kunst u. Technik 13. Juni 1908, und meine dadurch hervorgerufene Broschüre: Zur Reform der Reifeprüfung. Offener Brief an Professor Friedrich Paulsen in Berlin (Heidelberg 1908), worauf dann Paulsen noch geantwortet hat: Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands (1909) S. 117, wo auch der erste Aufsatz wieder abgedruckt ist. Beide jetzt in seinen Gesammelten pädagog. Abhandlungen (1912) S. 650 ff.

darüber zu entscheiden, ob und inwieweit etwa nichtgenügende Leistungen in einem Lehrgegenstande durch die Leistungen des Schülers in einem anderen Lehrgegenstande als ausgeglichen zu erachten sind.

Jetzt hieß es nicht mehr 'durch mindestens gute' Leistungen, sondern überhaupt nur: 'durch die Leistungen in einem andern Gegenstande'; welches Fach durch welches ausgeglichen, wie viele Kompensationen bei einem Abiturienten angenommen werden sollten, auch das blieb dem freien, nein: dem pflichtmäßigen Ermessen der Prüfungskommission anheimgestellt. An sich würde auch hiermit auszukommen sein, wenn nur eine kräftige Erinnerung hinzugefügt worden wäre an die wichtigen Rechte, welche das Reifezeugnis verleiht, und an die schwere Verantwortung dem Staat und der Gesellschaft gegenüber, die eine Kommission auf sich lade, wenn sie Schwachbegabte oder unzureichend Vorbereitete zur Hochschule zulasse und aus zuweitgehendem Mitgefühl mit dem einzelnen den Stand der wissenschaftlichen Vorbildung im ganzen herabdrücken helfe. Aber eine solche Mahnung blieb aus. Und so mag schon mancher, der nach der neuen Bestimmung — der Ausdruck paßt hier eigentlich nicht — mit zu prüfen hatte, ungefähr das empfunden haben, was ich im voraus, als die Erwägungen noch schwebten und eine ähnliche Fassung wie die nachher gewählte von Steinhart vorgeschlagen war, ausgesprochen hatte[1]): 'Lebten wir in einer Zeit, da es mit der Arbeit der Schule aufwärts ginge, so würde ich ohne alles Bedenken diesen Vorschlag unterstützen, der den großen Fehler vermeidet, aus künstlich ins einzelne gehenden Freiheitsbestimmungen — wobei doch nicht alle etwaigen wunderlichen Kombinationen vorhergesehen werden können — ein Netz zu weben, das nachher neue Fesselung schafft. In unserer Zeit aber, in der, wohin immer man hört, Schutz auch der wissenschaftlich Schwachen gefordert wird, wäre zu fürchten, daß ein weichlicher Sinn sich des gewährten Spielraums bemächtigen und in ihm so weit wie möglich nach unten rücken würde.' Ist es nicht genau so gekommen? Wenn bisher schon von Universitätslehrern vielfach und bitter über das unzulängliche Wissen und vor allem Können der Studenten geklagt worden ist[2]), so werden solche Klagen bald noch zahlreicher und lauter hervortreten.

Auch die Beschwerden, die im Herrenhause erhoben worden sind, erscheinen nun doch wohl gerechtfertigt. Auf das Bedenken, 'daß die Versetzung aus den

---

[1]) In dem Offenen Brief an Paulsen S. 35. Die Worte sind an dieser Stelle schon einmal zitiert, in einem Nachwort zu dem Aufsatz von Heinrich Schnell, Der Ausgleich in der Reifeprüfung (1911) XXVIII 486 ff. Die dort hinzugefügte Mahnung hat zu meiner Freude die Zustimmung der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen gefunden. Vgl. unten S. 376 Anm.

[2]) Krückmann, Juristenproletariat und Winkelgymnasien, in der Zeitschrift 'Das Recht' 1909 S. 257 ff. — Frommhold, Zeugnisse der Reife? Deutsche Juristenzeitung 15. Juni 1911, wiederholt im Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand 1911 Nr. 31. — Bernheim, Die ungenügende Ausdrucksfähigkeit der Studierenden. Das Persönliche im akademischen Unterricht. Zwei Vorträge [deren erster hier in Betracht kommt], Leipzig 1912. Aus der eignen Tätigkeit als akademischer Dozent wie als Mitglied der Wissenschaftlichen Prüfungskommission (für die Gegenstände der 'allgemeinen Bildung') könnte ich auch meinerseits einige Erfahrungen beisteuern. Wer nicht?

unteren Klassen in die höheren Klassen zu leicht gemacht würde', entgegnete dort Exzellenz D. Dr. von Trott zu Solz: 'Wenn das geschähe, so entspräche das keineswegs der Absicht der Unterrichtsverwaltung. Im Gegenteil, bei der Versetzung soll eine strenge Siebung der Schüler[1]) stattfinden, und nur der soll in eine höhere Klasse aufsteigen, der befähigt ist, dem Pensum in der höheren Klasse zu folgen.' Das klingt wieder etwas hoffnungenweckend; Hoffnungen für die Zukunft. Denn schon lange ist nicht mehr in diesem Tone zu uns gesprochen worden. Blicken wir auf den Zeitraum zurück, der hier in Betracht gezogen wurde! In den mitgeteilten Verfügungen ist ja manches an und für sich durchaus beherzigenswert; der Regierende so gut wie der Lehrer und Erzieher soll beides gleichmäßig zu gebrauchen wissen, den Sporn und den Zügel. Was uns hier Sorge macht, ist nur eben die ausschließliche Betonung der einen Seite: immer nur Mahnungen zur Milde, zur Schonung, zum Nachlassen, kein Wort des Antriebes, der Anerkennung, auch nur des Gewährenlassens für ernste Arbeit.

Seit ich an der öffentlichen Erörterung pädagogischer Fragen teilnehme, bin ich nicht müde geworden gegen die oberflächliche Rede zu protestieren, daß der Beruf des Lehrers ein harter und entsagungsvoller sei. Wo er es doch werden sollte, da haben ihn sicher nicht unsere Schüler dazu gemacht. Vielmehr Lust und Kraft ist es, was aus dem Werke des Unterrichtens und Erziehens hervorströmt. Wie Hektor, solange er seinen Knaben auf den Armen wiegt, alle trüben Ahnungen vergißt und nun doch wieder in froher Gestalt die Zukunft sich ausmalt, so empfindet, wer zur Schule und zum Verkehr mit ihren Bewohnern zurückkehrt — für Stunden und Tage ist das doch auch dem Schulrat gegönnt —, den erquickenden Hauch jungen Lebens, der die Sorgen verbannt und zu eigenem Wirken Mut und Gedanken weckt. Kein freudigeres, kein freieres Dasein kann es geben als das, welches in dauernder tätiger Gemeinschaft mit der Jugend geführt wird. Aber daß diese Tätigkeit ganz von selber sich entwickele, daß es um die Jugend immer desto besser bestellt sei, je mehr man ihr den Maßstab überläßt und nur das von ihr fordert, was sie im voraus bereit ist zu geben, daß der strenge Pflichtbegriff, auf den wie der preußische Staat so die preußische Schule gegründet war, ein Irrtum und ein Unrecht gewesen sei: solche Ansichten in den Schriften von Ludwig Gurlitt und den Seinen zu lesen sind wir gewohnt; müssen wir fürchten, daß sie bei unserer Unterrichtsverwaltung Eingang gefunden haben? Vor 30 Jahren schrieb Paul de Lagarde, der Verfasser eines 'Programms für die konservative Partei in Preußen', selbst ein Lehrer von Gottes Gnaden, in einem seiner Beiträge zum Unterrichtsgesetze: 'Jeder, der irgendwo und irgendwie zu befehlen und zu lehren gehabt hat, weiß, daß — seine eigene Tüchtigkeit vorausgesetzt — die Jugend und der sogenannte gemeine Mann zu allem zu bringen sind, und daß Jugend und gemeiner Mann sich dann am wohlsten fühlen, wann sie tüchtig

[1]) Die Worte sind im amtlichen stenographischen Bericht, also doch wohl auf Anordnung des Herrn Redners, fett gedruckt, S. 514.

heranmüssen' (Deutsche Schriften 1885 S. 362). So ist es heute noch, und von diesem Grundgedanken aus sollte unser Schulwesen wieder organisiert werden.

Die Verfügungen, die hier zusammengestellt worden sind und denen aus demselben Zeitraum keine von anderer Art gegenübergestellt werden können, sind alle nach dem Ausscheiden Althoffs erlassen, die wichtigsten vor dem Amtsantritt des gegenwärtigen Herrn Kultusministers. Wie weit man innerhalb des Ministeriums, als sie entworfen und ausgearbeitet wurden, sich der ganzen Tragweite dessen, was man tat, bewußt war, wer will das entscheiden? Daß die Gesamtwirkung, die tatsächlich eingetreten ist, so beabsichtigt gewesen sei, ist kaum anzunehmen. Aber die Wirkung ist da; jetzt heißt es: den Schaden erkennen, und einlenken ehe es zu spät wird. In der Politik ist es nichts Seltenes, daß eine an sich berechtigte Kritik, die an Maßnahmen der Regierung geübt wird, deshalb ungenutzt bleibt, weil sie von einer Seite kam, von der niemand etwas Gutes erwartete. Diesmal waren die, welche den warnenden Ruf erschallen ließen, Männer, deren staatstreue und patriotische Denkart über jede Versicherung erhaben ist, Träger der besten altpreußischen Traditionen. Und nicht bei negativer Kritik blieben sie stehen; auch ein recht greifbarer Vorschlag ist gemacht worden. 'Eine Anfrage an alle Fakultäten der preußischen Universitäten zu richten des Inhalts, welche Erfahrungen seit der sogenannten Schulreform hinsichtlich der Vorbildung der Gymnasialabiturienten, die sich dem Studium widmen, gemacht worden sind, welche Mißstände etwa bemerkt worden sind und wie nach Ansicht der Fakultäten eben diesen Mißständen abgeholfen werden könne': so riet Graf Yorck. Wir möchten nur bitten, die Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen hinzuzunehmen; denn unter der neuesten Richtung, die wir im wesentlichen als eine Abkehr von dem Geiste der Schulreform von 1900 bezeichnen müssen, haben diese ebenso zu leiden wie die Gymnasien.[1]) Und dann werden, wenn nach Mitteln zur Abhilfe gesucht wird, doch in erster Linie Schulmänner beauftragt werden müssen.[2]) In der Wissenschaft ist schon manche wertvolle Be-

[1]) Das schon erwähnte Nachwort zu Schnells Aufsatz über die Reifeprüfung schloß mit den Worten (1911 S. 497): 'Was heute not tut, ist nicht, auf weitere Erleichterungen zu denken, sondern uns darauf zu besinnen, daß das Reifezeugnis wertvolle Rechte verleiht, welche vorsichtig und sparsam auszuteilen gewiß keine angenehme, aber eine der wichtigsten Pflichten ist, die eine höhere Schule dem Staat und der Gesellschaft gegenüber zu erfüllen hat.' Die Zeitschriftenschau der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen druckte XXIII (1911) S. 143 diesen Satz ab und bemerkte dazu: 'Man wird dem aus voller Überzeugung zustimmen und leider zugeben müssen, daß durchaus nicht immer in diesem Sinne verfahren ist und wohl auch weiterhin nicht verfahren wird.'

[2]) Unter den Männern, die unmittelbar an der Schule arbeiten, gibt es wohl recht viele, die den zunehmenden Notstand ebenso klar erkennen wie die Universitätsprofessoren, und sich wünschen zu seiner Überwindung mitwirken zu können. Dies hätte nicht bestritten werden sollen. Zeugnis davon gab schon die Erklärung, die der Verein akademisch gebildeter Lehrer zu Frankfurt a. M. am 29. August 1911 beschlossen hat und die u. a. in diesen Jahrbüchern (1911 S. 446 f.) veröffentlicht ist. Ein weiteres Zeugnis enthalten die Thesen, über die auf der 37. Hauptversammlung des Philologenvereins für Hessen-Nassau und Waldeck im Juni d. J. in Montabaur beraten wurde, die wir am Schluß des vorliegenden Heftes abdrucken.

obachtung deshalb verkannt worden, weil dem Gelehrten, der sie gemacht hatte, der erste Versuch, das Beobachtete zu erklären, mißlungen war. Entsprechendes gilt auf dem praktischen Gebiete der Staatskunst: eine Beschwerde meint man widerlegt zu haben, wenn man gezeigt hat, daß der Weg zur Besserung, der von ihrem Urheber empfohlen wurde, nicht gangbar ist. Deshalb würden die Lehrer an unseren Hochschulen, wenn sie nun mehr und mehr auf die Mängel in der Vorbereitung der Studenten hinweisen und ihre Anforderung an die geistigen Fähigkeiten, mit denen weitergearbeitet werden soll, formulieren, nicht nur größeren Dank ernten, sondern, was wichtiger ist, eine sichrere und nachhaltigere Wirkung erzielen, wenn sie in bezug auf die Frage, wie der von ihnen festgestellte Schaden gehoben, ihren unerläßlichen Ansprüchen genügt werden könne, Zurückhaltung üben wollten.

Etwas sehr Wesentliches zum Gelingen einer so umfassenden und schwierigen Aufgabe[1]) könnte im voraus die Unterrichtsverwaltung selber tun: sie dürfte keinen Zweifel darüber aufkommen lassen, daß ein Bericht nicht um so willkommener sein werde, je mehr er Zufriedenheit atme. Dem, was jüngst im Herrenhause zur Kritik der bestehenden Einrichtungen und Grundsätze gesagt wurde, ist von seiten der Regierung keine freundliche, mindestens keine er-

[1]) Eine solche Rundfrage, bei den Universitäten und bei einzelnen hervorragenden Schulmännern, ist vor vier Menschenaltern schon einmal veranstaltet worden, auf Anordnung des Ministers v. Zedlitz; das war dieselbe, auf Grund deren dann das Abiturientenexamen eingeführt wurde. Vgl. darüber Rethwisch, Der Staatsminister Freiherr v. Zedlitz und Preußens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs des Großen[2] 1886, wo auch (S. 200) das gleich anzuführende Königsberger Gutachten mitgeteilt ist. Ausführlicher sind jetzt alle diese Verhandlungen dargestellt und besprochen von Paul Schwartz, Die Gelehrtenschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium und das Abiturientenexamen, Bd. I, 1910. — Das Studium der Vergangenheit ist ja auch auf diesem Gebiete der Politik sehr nützlich, nicht um nachher im Sinne des alten Predigers sagen zu können: 'Es ist alles ganz eitel, es geschieht nichts Neues unter der Sonne', vielmehr zu positivem Zwecke, und wäre es auch manchmal nur der, daß man durch Vergleichung mit der Gegenwart an die doch im Grunde sehr natürliche Tatsache erinnert wird, wie Einrichtungen, die zum Schutze gegen Bequemlichkeit und Gleichgültigkeit der Menschen geschaffen worden sind, allmählich, durch die Macht eben dieser Eigenschaften, unwirksam werden und dann erneuert werden müssen.

Im Jahre 1788 war die Hauptfrage gewesen, ob der Eintritt in die Universität oder der Abgang von der Schule die Handhabe bieten solle, um ungeeignete Elemente, über deren Zudrang geklagt wurde, von den höheren Studien fernzuhalten. Die meisten Gutachten waren dafür, diese Pflicht ganz der Schule zuzuweisen; anders das der Philosophischen Fakultät in Königsberg, in dem ausgeführt wurde: 'An der dortigen Universität verlange man herkömmlich von den von den Schulen her zur Immatrikulation sich Meldenden ein Zeugnis des Rektors und Inspektors der von ihnen besuchten Anstalt über den Stand ihrer Kenntnisse, und lasse sie außerdem durch den Dekan der Philosophischen Fakultät, oder bei Theologen durch den ihrigen prüfen, weise die Unfähigen, soweit sie der Provinz angehörten, vom Studium ab und schreite gegen Rektoren und Inspektoren, die Pflichtwidriges bescheinigt, mit Strafanträgen [auf Ordnungsstrafen von 5 Tlrn.] ein; diese Bestimmungen erschienen der Universität genügend, wenn nur auf den Schulen bei der Aufnahme und Versetzung strenger verfahren und Untaugliche rechtzeitig entfernt würden.' Eine erfrischend energische Sprache, die etwas an den kategorischen Imperativ erinnert. Und das ist kein Zufall; unterzeichnet war der Bericht von dem zeitigen Dekan: Immanuel Kant.

mutigende Aufnahme zuteil geworden. Bei den Ermittelungen, die anzustellen wären, käme es doch zu allererst darauf an, ein ungetrübtes, doch auch ein ungeschminktes Bild der Wirklichkeit zu erhalten. Wie will man das aber zuwege bringen, wenn dem, der Schmerzliches zu melden hätte, nur immer beschieden wäre, als Störenfried und Schwarzseher abgelehnt zu werden? Leicht fertiger Optimismus ist ja der liebenswürdigste Gesellschafter; doch sichert er nicht gegen peinlichen Mißerfolg, wird nicht wirklich mit den Dingen fertig. Dazu hilft nur der ernste, stetige, durchdringende Blick, der nicht von dem, was Besorgnis erregen könnte, mit halb bewußtem Widerstreben abgleitet, sondern mutig verweilt und den Keim eines Leidens auch da schon erkennt, wo dem oberflächlichen Betrachter noch alles gesund erscheint. Die schlimmsten Erschütterungen sind überall dadurch gekommen, daß kurzsichtiges Selbstvertrauen sich im Genusse des Tages nicht stören lassen wollte und gegen unbequeme Warnungen die Ohren schloß. So ging es zu allen Zeiten im Leben der Völker und Staaten; und von der großen Kunst der Politik ist auch Schulpolitik ein Zweig. Einer der ersten Schriften, die sich zu diesem im Grunde ja alten, doch damals neugeprägten Begriffe bekannten — 'Staat und Erziehung. Schulpolitische Bedenken' —, wurde vor 22 Jahren als Motto ein Vers aus Goethes 'Natürlicher Tochter' vorgesetzt. Keinen besseren wüßte ich heute, um in ein Wort zusammenzudrängen, um was es sich handelt: 'Wer die Gefahr verheimlicht, ist ein Feind.'

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

K. Voelker und H. L. Strack, Biblisches Lesebuch für evangelische Schulen. 15. Auflage. Ausgabe C, neubearbeitet von D. Dr. H. Strack. Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner. Altes Testament 1911, Preis geb. 1,20 Mk. Neues Testament 1912, Preis geb. 1,— Mk.

Die Herausgeber dieses an etwa 1100 Schulen aller Art eingeführten 'Biblischen Lesebuches' können mit Recht ein großes Verdienst in der Schulbibelfrage für sich in Anspruch nehmen. Als vor etwa zwei Jahrzehnten das Drängen nach einem solchen Hilfsmittel für den evangelischen Religionsunterricht immer allgemeiner wurde, stießen diese Bestrebungen auf eine vorsichtig zurückhaltende, zum Teil direkt ablehnende Stellungnahme bei den kirchlichen Behörden, so daß z. B. der in vieler Hinsicht trefflichen 'Bremer Schulbibel' die Einführung versagt wurde. Da gelang es dem Strack-Voelkerschen Lesebuch, sich gegen diese Bedenken durchzusetzen und so dem leitenden Gedanken zum Siege zu verhelfen, daß die Vollbibel sich zum Schulbuch — jedenfalls in unteren und mittleren Klassen — nicht eigne und daß eine durch die Zwecke des Unterrichts bestimmte Auswahl in religiöser Hinsicht unbedenklich, aus pädagogischen Gründen notwendig sei. Nachdem aber dann das Prinzip durchgedrungen war, wurden naturgemäß diesem erfolgreichen Lösungsversuch gegenüber mannigfache Verbesserungsvorschläge geltend gemacht, denen die Verfasser um so eher Rechnung tragen mußten, als in der Folgezeit andere 'Biblische Lesebücher' mit ihrem Unternehmen in Konkurrenz traten.

So ist denn fort und fort verbessert worden, und auch die vorliegende 15. Auflage gibt davon Zeugnis. Der zugrunde gelegte revidierte Luthertext ist geändert worden, wo Übersetzungsfehler den Sinn beeinträchtigten. Dem modernen Sprachgebrauch wurde der Ausdruck mehr angepaßt, als das bisher der Fall gewesen war, wobei der Grundsatz aber nicht aus dem Auge verloren wurde, daß es die Kraft der Luthersprache und die Feierlichkeit der biblischen Redeweise zu wahren gelte. Was den Inhalt angeht, so ist besonders die Vermehrung der Abschnitte aus den prophetischen Schriften dankbar zu begrüßen, für deren Behandlung die früheren Ausgaben von Strack-Voelker durchaus unzureichend waren. Für die Auswahl des Stoffes wird an dem Grundsatz festgehalten, daß 'ein Biblisches Lesebuch nicht die Vollbibel aus dem Hause verdrängen, sondern vielmehr in ihren gesegneten Gebrauch einführen solle. Deshalb sei grundsätzlich davon abgesehen, alles für die Schule nicht Ungeeignete aufzunehmen; der Verfasser rufe den Schülern mit allem möglichen Nachdruck zu: Wisset, daß in der Vollbibel noch viel Herrliches steht, und wünschet, dies später kennen zu lernen.' Hier scheint mir doch der Hauptgesichtspunkt etwas verschoben zu sein. Ich will nicht die Frage aufwerfen, ob denn heutzutage die Gefahr naheliege, ein Biblisches Lesebuch könne 'die Vollbibel aus dem Hause verdrängen'. Jedenfalls kann für den Unterricht nicht allein maßgebend sein, was das Bedürfnis nach religiöser Erbauung in der Bibel sucht. Nach dieser Seite hin lag nach meiner Überzeugung der Hauptfehler des Strack-Voelkerschen Lesebuches in den früheren Ausgaben; aus den Propheten und den Psalmen waren z. B. oft Stellen angeführt, die einen erbaulichen Klang hatten, aus dem Zusammenhang gerissen aber für das wirkliche Verständnis des betreffenden Teiles der Schrift gar nichts besagten, während andere Abschnitte, die dafür geradezu unentbehrlich waren, fehlten. Ganz scheint mir der Schade in der jetzigen Auf-

lage auch noch nicht gehoben zu sein. So müßte meines Erachtens bei dem Schilfmeerwunder der älteste Bericht, der des Jahwisten, 2. Mos. 14, 24—28. 30, vollständig aufgenommen werden. Gerade an diesem Beispiel läßt sich gut zeigen, wie der ursprüngliche Bericht durch spätere Zusätze ins Mirakelhafte weitergebildet worden ist. Aus demselben Grunde halte ich 2. Sam. 21, 19 für wichtig, welche Stelle bei Strack fehlt. Es wird dort erzählt, daß Elhanan aus Bethlehem den Philister Goliath erschlug, dessen Speerschaft einem Weberbaume glich; dem Schüler drängt sich von selbst der Gedanke auf, daß dieses Ereignis wohl später in die Überlieferung von Davids Jugend verwoben sein werde. Ich vermisse ferner die alte Fassung der Gebote in Exodus 34, 14—26, an die sich der Hinweis auf die religiöse Entwicklung im alten Israel knüpfen läßt. Ebenso Num. 3,39; die Zahl der Israeliten ist nach 1,46 einige Zeilen vorher angegeben, weshalb nicht die der Leviten, während doch ihre Höhe (22000) dem Schüler den Schluß aufdrängt, daß es sich hier nicht um die einfachen Verhältnisse des alten Kultus handeln kann? So scheinen mir namentlich für den Unterricht der Oberstufe manche Ergänzungen notwendig zu sein.

Dagegen ist die größere Vollständigkeit bei den Psalmen, bei Hiob und, wie schon bemerkt, bei den Propheten rühmend hervorzuheben. Nur würde hier durch anderen Druck ein weiterer Fortschritt erreicht werden können. Der Charakter der Poesie ist bei den Psalmen durch zweispaltigen Satz und Kennzeichnung der Versglieder angedeutet. An einigen Stellen der Propheten macht eine Lücke in der Mitte der Zeile den Parallelismus für das Auge kenntlich, wie bei den Ebed-Jahwe-Liedern Jes. 42,1—7 und 52,13—53,12. Sonst aber ist der Schluß des Verses oder der Vershälfte durch kleine Lücken im fortlaufenden Druck bezeichnet, so daß solche Seiten für den Blick unruhig wirken, ohne daß der Inhalt dadurch übersichtlicher oder als Dichtung sofort erkennbar gemacht wäre. Wie ganz anders wirken diese Partien in dem Lesebuch von Fritschi-Schremmer-Holzinger, wo die Psalmen, Hiob, sowie zahlreiche Abschnitte aus den Propheten unmittelbar den Eindruck erwecken, daß wir hier Lieder vor uns haben!

Das Neue Testament ist ganz abgedruckt, mit Ausnahme weniger Stellen, deren Weglassung durch die Bestimmung des Buches geboten war. Die Trennung der beiden Teile machte es notwendig, den Anhang, der eine Übersicht über die neutestamentlichen Geschichten, Rückblicke auf die biblische Geschichte des Reiches Gottes, die Perikopen, eine Gottesdienstordnung, einen Überblick über das Kirchenjahr, Zeittafeln, Erläuterungen und Karten bringt, beide Male anzufügen. Der Wert dieser Beigaben ist verschieden. Bei den Rückblicken 'zur Gewinnung eines Einblickes in den göttlichen Heilsplan' (II) heißt es z. B. zur Urzeit: Die ersten Menschen waren als Gottes Ebenbild aus der Hand des Schöpfers hervorgegangen. Durch Gehorsam gegen das Gebot Gottes wären sie auch im Erkennen von Gut und Böse wie Gott geworden. Nun lernten sie, von der Schlange verführt, diesen Unterschied kennen, indem sie das Böse taten. Dadurch wurden sie von Gott getrennt, also unglücklich, und zwar mit allen ihren Nachkommen, auf die das sündhafte Wesen sich vererbte. Damit aber der Mensch nicht verzweifle, verhieß Gott einen Erlöser zu senden, der die Macht der Schlange (des Teufels) zerstören werde usw. Eine derartige Zusammenfassung ist für viele doch einfach unbrauchbar. Andere Stücke dagegen tun für den Unterricht gute Dienste, wie die Erläuterungen und die Karten, wie denn überhaupt die äußere Ausstattung der Bücher gut ist.

Die einzelnen Ausstellungen, die hier gemacht werden, wollen nicht den Wert des Strack-Voelkerschen 'Biblischen Lesebuchs' in der neuen Ausgabe in Frage stellen. Es sei vielmehr zum Schluß noch einmal ausdrücklich hervorgehoben, daß diese gegenüber der früheren Form eine entschiedene Verbesserung bedeutet.

Rudolf Peters.

[Anmerkung der Redaktion. Ohne dem sachkundigen Verfasser dieser Anzeige hinsichtlich der Brauchbarkeit des revidierten Luthertextes widersprechen zu wollen, möchte ich doch die Frage anregen,

die er vielleicht sogar bereit ist, auch seinerseits zu bejahen: ob es sich nicht empfiehlt, in den oberen Klassen der Realgymnasien und Oberrealschulen eine der neueren Übersetzungen — Weizsäcker oder Stage — in der Weise einzuführen, daß den Schülern anheimgestellt wird, sie sich neben der Lutherschen anzuschaffen und mitzubringen. An den beiden Realgymnasien, deren Leitung einige Jahre hindurch mir oblag, haben wir so das Buch von Stage (in Reclams Verlag), das dafür besonders praktisch eingerichtet ist, benutzt, und an manchen Orten bin ich schon ähnlichem Verfahren begegnet.

Der Platz, den die ehrwürdige Bibel der Reformationszeit im Gottesdienste einnimmt, wird hierdurch nicht beeinträchtigt; auch bleibt alles, was an Sprüchen im Laufe des kirchlichen wie des Schulunterrichtes eingeprägt worden ist, in dieser Gestalt ein geistiger Besitz der Schüler. Für die eingehende Besprechung der heiligen Schriften aber, die zum Unterrichte der O II und I gehört, ist es doch geboten, so weit als möglich zurückzugehen, so nahe als irgend möglich an den Ursprung der Gedanken heranzukommen. Wenn man erwägt, wie unvollkommen Jesus oft von denen verstanden sein mag, zu denen er sprach — er selbst hat darüber geklagt —, wenn man weiter bedenkt, daß seine so aufgefaßten Worte uns erst in griechischer Übersetzung vorliegen, so wird man dringend wünschen, wenigstens nicht eine dritte Stufe der Ableitung vom Ursprünglichen hinzuzufügen. Die Gymnasien haben ja den großen Vorzug, den griechischen Text lesen zu können; und die Zeit wird hoffentlich wiederkommen, wo dies nicht nur in der Heranziehung für einzelne wichtige Abschnitte geschieht, wie in den amtlichen preußischen Lehrplänen vorgesehen, sondern wo die Lektüre des 'Urtextes' das Regelmäßige ist und die Grundlage bildet, wie noch vor einem Menschenalter. Den Schulen aber, die kein Griechisch haben, bietet eine wissenschaftlich gegründete neuere Übersetzung immerhin einen Ersatz. Dabei schadet es gar nichts, wenn nicht alle Schüler sie vor sich haben, oder nicht alle dieselbe. Denn Abweichungen im deutschen Ausdruck, die erklärt und gewürdigt werden wollen, führen zu tieferem Verstehen in die Gedanken hinein; im ganzen helfen sie die Anschauung befestigen und zu einer selbsterlebten machen, daß der in der Kirche überlieferte Text — bei uns eben der Luthersche — nicht etwas an sich Gegebenes ist, sondern das Erzeugnis ernster, mühevoller, nie ganz endender Geistesarbeit. Ohne den lebendigen Trieb, selbst in der Schrift zu forschen, um zu dem eigentlichen Sinn der Worte hindurchzudringen, kann evangelisches Christentum auf die Dauer nicht bestehen. An diesem Erbe der Reformation wollen wir versuchen auch denen einen Anteil zu geben, die nicht Griechisch lernen. P. C.]

Heinrich Uhle, Laien-Griechisch. 3000 griechische Fremdwörter nach Form und Bedeutung erklärt. Gotha, Perthes 1912. 8. VI, 159 S. Brosch. 1,80 Mk., in Leinw. geb. 2,40 Mk.

Studienrat Heinrich Uhle, der Verf. einer in der Schulpraxis bestens bewährten griechischen Schulgrammatik, will mit diesem Büchlein denen dienen, die des Griechischen unkundig sind, aber den Wunsch hegen, die massenhaften aus jener Sprache stammenden Fremdwörter nach Urform, Zusammensetzung und Grundbedeutung, also etymologisch verstehen zu lernen. Andeutungen nach dieser Seite bieten ja wohl die besseren Fremdwörterbücher, aber sie genügen nicht, um denen, die im Griechischen nicht geschult sind, eine ausreichende Einsicht zu verschaffen.

Die Anlage des kleinen Buches ist wohl durchdacht, die Ausführung im einzelnen sorgfältig und umsichtig. Zunächst wird auf 15 Seiten in gedrängter Kürze das Allernötigste über die Lautgesetze, die Wortbildung und Flexion des Griechischen und über die wichtigsten Wandelungen gesagt, die griechische Wörter beim Übergange in den lateinischen und deutschen Wortschatz erlitten haben.

Darauf folgt von S. 21—159 ein alphabetisch-etymologisches Wörterverzeichnis als Hauptbestandteil des Buches. Sicher hat dessen Zusammenstellung viel Nachdenken und Mühe erfordert. Das Bequemste wäre ja gewesen, die Fremdwörter nach den Anfangsbuchstaben in alphabetischer Folge aufzuführen. Bei

diesem Verfahren wäre aber nimmermehr die etymologische Einsicht erzielt worden, die der Verf. vermitteln will. Denn häufig genug, ja in der Mehrzahl der Fälle enthalten nicht die ersten Silben der Fremdwörter (bloße Vorwörter, allgemeine Kategorienbezeichnungen wie *makro, mikro, philo* u. dgl.) den Hauptbegriff und Hauptstamm, sondern erst die folgenden. Sehr mit Recht sind jene daher nach Maßgabe des letzteren eingereiht und haben an den Stellen, wo man nach den Anfangsbuchstaben sie sucht, nur Verweisungen stattgefunden. So z. B. massenhaft unter *epi, kata, para* usw. Die kleine Unbequemlichkeit, die für den Benutzenden daraus entsteht, wird unseres Erachtens reichlich aufgewogen durch den Gewinn an etymologischer Einsicht, der ihm auf diese Weise erwächst.

Kein Wunder, daß unter den Hunderten von Etymologien auch unsichere unterlaufen (mitunter ausdrücklich als solche bezeichnet). Nicht einleuchtend ist z. B. dem Ref. die Zurückführung des Synkretismus auf *kres, kretizein*; er zieht es vor, eine Verwandtschaft mit *krater* (*kreter*) anzunehmen. Eine Verwandtschaft zwischen *drys* und *dendron* zieht er nicht in Zweifel, läßt aber dahingestellt, ob sie 'Laien' einleuchtend sein wird. Derartige Kleinigkeiten treten aber entschieden hinter dem Gesamteindrucke zurück, daß die Arbeit von Uhle eine bestens durchdachte, sorgfältigst ausgeführte ist.

Alles in allem kann das Büchlein den des Griechischen Unkundigen, ganz vornehmlich gewesenen Realgymnasiasten und Oberrealschülern, bestens empfohlen werden, womit nicht gesagt sein soll, daß nicht auch gymnasial Vorgebildete viel aus ihm lernen können. Die 1900 erschienene, den gleichen Zweck verfolgende und ähnlich angelegte Arbeit von Ad. Hemme 'Was muß der Gebildete vom Griechischen wissen?' (vgl. in diesen Jahrb IV [1901] S. 175) hat vielleicht den Vorzug größerer Übersichtlichkeit voraus, möchte aber weniger geeignet sein, eine wirkliche Einsicht in die sprachlichen Bildungsgesetze und die etymologischen Zusammenhänge zu vermitteln.

Zum Schlusse noch ein paar kleine Winke für eine Neuauflage. Unter *Lemma* S. 89 haben wir die Angabe der spätgriech. Bedeutung 'Titel, kurze Inhaltsangabe' vermißt. S. 133 wird *selinon* nachzutragen sein, auf das S. 115 u. 116 unter *Petersilie* verwiesen wird. Theodor Vogel.

Volkslatein. Lateinisches Übungsbuch zur Einführung Erwachsener insbesondere für volkstümliche Vortragskurse zusammengestellt von Prof. Dr. R. Helm mit einem Vortrage von Prof. Dr. H. Diels. 4. Aufl. Leipzig-Berlin, B. G. Teubner 1912. XX, 46; IV S. 8.

Daß die alten Sprachen ihre äußerlich bevorzugte Stellung in unserer Jugendbildung verloren haben, ist auch deshalb eher erfreulich als bedauerlich, weil dadurch die Zahl der Männer größer geworden ist, die sich in reiferem Alter nach einer Kenntnis der antiken Kultur und insbesondere der lateinischen Sprache sehnen. Um diesem Bedürfnis entgegenzukommen, haben Diels und Helm 1901 im Zusammenhange mit den volkstümlichen Kursen von Berliner Hochschullehrern eine Einführung in das Lateinische veranstaltet. An fünf Abenden, die in wöchentlichem Abstande aufeinander folgten, standen je $1\frac{1}{2}$ Stunden zur Verfügung. Die Beteiligung ist sehr rege gewesen, die Erfolge haben die Lehrer befriedigt. Dies Urteil wiegt um so schwerer, als gerade Diels, wie er am Schluß seiner Vorrede ausspricht, zu denjenigen Freunden der humanistischen Bildung gehört, die den Verzicht auf die Vorrechte des Gymnasiums für einen Mißgriff halten. Er unterschätzt also gewiß nicht den Wert einer gründlichen Beschäftigung mit den Alten in jugendlichen Jahren. Wenn er trotzdem rückhaltlos anerkennt, was reifere Menschen in wenigen Wochen erreicht haben, so wird niemand die Bedeutung dieses Urteils verkennen.

Natürlich können sich solche Kurse nur ein verhältnismäßig bescheidenes Ziel stellen. Im wesentlichen kommt es darauf an, die lateinischen Elemente unserer Umgangssprache und vor allem unserer wissenschaftlichen und technischen Terminologie verstehen zu lehren. Für die Erreichung dieses Zieles haben die erwachsenen Schüler volkstümlicher Kurse vor Knaben manches voraus. Sie bringen die Kenntnis vieler Fremd-

wörter oder verwandter französischer Ausdrücke schon mit. Ihr schon geschulter Verstand vermag leichter aufzufassen und schneller fortzuschreiten. Vor allem aber: an diesen Kursen beteiligen sich fast nur solche, die wirklich etwas lernen wollen, die deshalb dem Unterricht aufmerksam folgen und die nicht geringe häusliche Arbeit bereitwillig auf sich nehmen.

Trotz dieser günstigen Umstände würden freilich die Erfolge nicht so gut gewesen sein, wenn nicht Diels und Helm die neue und eigenartige Aufgabe mit liebevollem Verständnis ergriffen hätten. Der einleitende Vortrag von Diels macht in volkstümlicher Ausdrucksweise an naheliegenden Beispielen den Wert lateinischer Sprachkenntnisse, etwas auch die Eigenart des lateinischen Sprachbaus anschaulich. Das von Helm verfaßte Übungsbuch enthält fünf lateinische Lesestücke zur Einführung in die Formenlehre, dann eine Sammlung geflügelter Worte, ferner ein lateinisches Wörterverzeichnis, als Anhang einige deutsche Übungsstücke und endlich Tabellen mit Paradigmen. Jeder Abschnitt des Lesebuches bringt ein Stück Deklination und zugleich ein Stück Konjugation. In der Gruppierung des Stoffes und auch in der Benennung der Flexionsarten wäre es bei der größeren Fassungskraft, die man voraussetzen kann, vielleicht richtig gewesen, im Sinne des Vortrags von Niepmann (Band XXVIII dieser Jahrbücher, S. 513—530) die geschichtliche und vergleichende Betrachtungsweise etwas mehr zu berücksichtigen. Z. B. stehen die Verben der zweiten Konjugation mit langem *e* wie *deleo* doch eigentlich den Verben mit *a*-Stamm, wie *amo* näher als den *e*-Stämmen mit kurzem *e* wie *moneo*. Würden die gleichartigen *a*- und *e*-Stämme zusammengefaßt, so schlössen sich daran am besten die *i*-Stämme, die jetzt erst nach den konsonantischen kommen. Durch eine solche veränderte Ordnung ließe sich vielleicht auch die Überbürdung verhüten, unter der jetzt der dritte Abschnitt leidet, der zugleich die konsonantische Deklination und Konjugation bringt. Gesteigert wird diese Überfülle noch dadurch, daß derselbe Abschnitt auch zuerst eine eigenartige syntaktische Erscheinung bringt, das Participium coniunctum. Dabei brauchte man syntaktische Schwierigkeiten schon in den ersten Abschnitten nicht zu vermeiden. Denn gerade darin liegt ein Hauptvorteil des spät Lernenden, daß ihm der mit dem Deutschen übereinstimmende Satzbau ohne weiteres geläufig ist und auch der vom Deutschen abweichende sich leicht durch Analogien verständlich machen läßt. Ferner könnte man wohl ohne Bedenken etwas häufiger Formen, deren Ableitung erst später gelernt wird, vereinzelt schon in den früheren Stücken bringen. Das hätte z. B. den Vorteil, daß man im ersten Stück das Wort *incola* nicht in einer Häufigkeit anzuwenden brauchte, die vom guten Sprachgebrauch merklich abweicht.

Leider haben Diels und Helm beide nicht Gelegenheit gehabt, das Buch wiederholt anzuwenden und nach eigenen Beobachtungen weiter zu vervollkommnen. Denn beide sind durch reichliche anderweitige Arbeit gehindert worden, solche volkstümlichen Kurse zu wiederholen. Aber bewährt hat sich ihr Werkchen offenbar; sonst wäre nicht schon die vierte Auflage nötig geworden. Friedrich Cauer.

Wilhelm Jerusalem, Die Aufgaben des Lehrers an höheren Schulen, Erfahrungen und Wünsche. 2. neu verfasste Auflage der Schrift 'Die Aufgaben des Mittelschullehrers'. Wien und Leipzig, W. Braumüller 1912. 4°. IX, 392 S. Geb. 10 Mk.

Gern wird man in einer Zeit, die wie kaum eine frühere mit den mannigfachsten Forderungen an die Organisation unseres höheren Schulwesens herantritt, zu einem Führer greifen, der eine Zusammenfassung aller einschlägigen Fragen unter großen Gesichtspunkten bringt. Als ein solcher Wegweiser bietet sich Jerusalem an, dessen Buch das gesamte in Frage kommende Gebiet, das Wesen der höheren Schule wie die wissenschaftlichen, didaktischen und ethisch-sozialen Aufgaben ihrer Lehrer, behandelt und reiches Leben atmet, indem es Verständnis für die vielfachen erzieherischen Probleme unserer Zeit erschließt und neue Wege zu ihrer Lösung zeigt.

Von den beiden im Vorwort angeführten (VI) verwandten Werken kommt es dem 'Geist des Lehramts' von Münch am nächsten,

und doch ist ein großer Unterschied zwischen beiden unverkennbar. Münchs Ton klingt oft kategorisch, wenn er lediglich an das Pflichtgefühl appelliert, und Jerusalem mag recht mit seiner Behauptung haben, dies erkläre sich daraus, daß Münch die meiste Zeit seines schriftstellerischen Lebens in leitenden Stellungen wirkte, während der Wiener Psychologe bescheiden von sich bekennt, niemals nicht einmal Direktor gewesen zu sein und es in der akademischen Laufbahn nicht weiter als zum Privatdozenten gebracht zu haben. Aber gerade das gibt dem Buch seinen besonderen Wert, daß es nicht aus der Vogelschau, sondern vom Standpunkte des mitten im Beruf Schaffenden geschrieben ist. Auch Jerusalem kritisiert, auch er legt seine Hand auf manche Wunde, aber sein Tadel ist nirgends bloß negativ, sondern immer auf das Konkrete gerichtet, und das entspricht seiner Absicht, seine Arbeit ausschließlich in den Dienst der großen sozialen Aufgabe stellen, fördernd wirken zu wollen. Hatte schon Münch dies Gebiet gelegentlich berührt, so wird es hier zum beherrschenden Mittelpunkt aller pädagogischen Probleme, und das ist es, was dem Werk seinen typischen, modernen Charakter verleiht.

In seinen Ausführungen setzt der Verfasser den in Österreich und Süddeutschland geläufigen unzweideutigen Terminus 'Mittelschule' ein, den ich der Einfachheit wegen beibehalte, zur Bezeichnung derjenigen Schulgattung, die in der Mitte zwischen Volks- und Hochschule eine selbständige Stellung einnimmt. Diese ihre Rangordnung bestimmt auch ihre Aufgabe. Während die Volksschule in genau vorgezeichneter Richtung womöglich allen Zöglingen bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, die Hochschule bei weitgehendster persönlicher Freiheit die Fähigkeit lehren soll, sich in ein Wissensgebiet einzuarbeiten (89 ff.), muß die Mittelschule ihre Angehörigen zu geistiger Selbständigkeit und moralischer Verantwortlichkeit erziehen (94 f.). Da ferner ihre soziale Funktion darin besteht, eine Anzahl von jungen Leuten zu befähigen, verantwortungsvolle Stellen im öffentlichen Leben zur Zufriedenheit auszufüllen, muß sie ein Organ der sozialen Auslese werden (338). Diesen Zweck sucht sie durch Gewährung einer höheren allgemeinen Bildung zu erreichen, die zugleich für das Universitätsstudium vorbereiten soll. Einen breiten Platz in Jerusalems Ausführungen beansprucht in diesem Zusammenhange die eingehende psychologische, soziologische und ethische Entwicklung des Begriffes der allgemeinen Bildung, von ihrer ersten Erwähnung bei Platon an bis zu ihrer endgültigen Determination durch Jerusalem (29 ff.), der sie definiert als harmonische Entfaltung aller im psycho-physischen Organismus des Menschen angelegten Funktionen (87). Dieser Begriff wird sodann in seine Bestandteile zerlegt, die Verbindung mathematisch-naturwissenschaftlicher mit philologischer Schulung gefordert und die pädagogisch-didaktische Natur dieser Elemente erläutert. Es handelt sich hierbei um Betrachtungen unter völlig neuen Gesichtspunkten mit entsprechenden Ergebnissen.

Darauf teilt der Verfasser — auch dies ein neues Prinzip — die einzelnen Lehrgegenstände in 'schulende' und 'anregende' (98) und glaubt durch diese Gliederung des Lehrplans die Gefahren der Überbürdung wie der Oberflächlichkeit in gleicher Weise zu vermeiden. Unerläßliche Forderung bei den schulenden Fächern sind ernste Arbeit in der Klasse, häusliche Vorbereitung der Schüler, gründliche Beherrschung des Lehrstoffes und der dabei zu verwendenden Denkmittel, kurz all die Leistungen, die man heute in Haupt- und Nebenfächern leider unterschiedslos verlangt. In den 'anregenden' Fächern dagegen soll die ganze Arbeit in der Schule selbst geleistet werden, indem man es versteht, die Schüler durch Erweckung des Interesses zu freudiger Mitarbeit anzuregen.

Welche Aufgaben erwachsen nun dem Lehrer aus diesen Forderungen? Zunächst soll er sich gründlich mit der modernen Psychologie und Pädagogik vertraut machen, die empirisch, evolutionistisch und sozial sein muß (120). Für die gemeinsamen wissenschaftlichen Aufgaben ist allgemeine philosophische Bildung, Verständnis für das Wesen der Religion, Bekanntschaft mit den Hauptwerken der Mutter-

sprache und Vertrautheit mit den geistigen Zeitströmungen zu verlangen (132). Schließlich natürlich in den Spezialfächern gründlichste Sicherheit des Wissens. Man sieht, es wird eine Synthese verschiedener Gebiete, von Pädagogik und Wissenschaft, gefordert, wie überhaupt nach Jerusalem schwierige Synthesen besonders charakteristisch für den Lehrerberuf sind (250). So gleich in der äußeren Stellung die des Beamten und Lehrers (13), so in der Disziplin die der Autorität und Liebe (249), in der wissenschaftlichen Arbeit die der Vielseitigkeit und Gründlichkeit (104), auf ethisch-sozialem Gebiete die Synthese der Menschenpflicht und Menschenwürde, des Sozialismus und Individualismus (287).[1]

Alle diese scheinbar diametralen Gegensätze gilt es zu vereinigen, ein hohes Ziel, dem der Mittelschullehrer nur dann sich nähern wird, wenn seine Pflichterfüllung kein blinder Gehorsam, sondern freie, bewußte Tat ist, wenn er seine Aufgaben in ihrer ganzen Weite und Tiefe erfaßt und zu ihrer Lösung sein bestes Können einsetzt (364). Dann, wenn er als ganze Persönlichkeit auf seine Zöglinge einwirkt und sie befähigt, dereinst an der großen Synthese von sozialem Geist und Pflege der Persönlichkeit mitzuarbeiten, die er in sich schon vollzogen haben muß, trägt er im doppelten Sinne zur allerwichtigsten Kulturaufgabe des XX. Jahrh. bei (366). Diese sieht Jerusalem mit Recht in der Festsetzung der richtigen Grenze zwischen den Forderungen des Gemeinwohls und der Freiheit des Individuums, im Ausgleich zwischen Pflichten und Rechten.

So weit der für seine Sache begeisterte Verfasser, der sich gern die Bezeichnung als altmodischer Idealist gefallen lassen will. Ich habe mich auf eine allgemeine Inhaltsübersicht beschränkt, daneben findet sich aber — bei Jerusalems Persönlichkeit selbstverständlich — eine solche Fülle anregender Einzelgedanken über eine Reihe moderner Erziehungsprobleme, daß ich wenigstens einige für seinen Standpunkt besonders bezeichnende herausheben möchte.

Was zunächst die pädagogische Vorbildung des Mittelschullehrers anbetrifft, so hält der Verfasser die jetzige Einrichtung (Seminar- und Probejahr) noch für unzulänglich (8 f.), ja, er führt die leider nicht wegzuleugnenden im Vergleich zu früheren Zeiten geringeren wissenschaftlichen Leistungen der jungen Mittelschullehrer in Österreich (wie in Deutschland) zurück auf eine allzu einseitige Betonung der Pädagogik während dieser Vorbereitungsjahre. Jerusalem verlangt dagegen — und steht damit bekanntlich nicht allein — eine pädagogische Vorbereitung schon auf der Universität (349 ff.), und zwar durch praktische Übungen des jungen Mannes, der als Student für Belehrungen und Kritiken viel zugänglicher sein wird als nach dem Staatsexamen. Dabei soll es sich nicht etwa um Bekanntwerden mit der Technik des Unterrichts und der Schulführung handeln, sondern um moralische und wissenschaftliche Schulung des jungen Lehrers.

Kurze treffende Kritiken des Verhaltens der österreichischen Unterrichtsverwaltung gegenüber sogenannten Zeitforderungen und angesichts der fortwährenden Erleichterungen findet man S. VIII, 96, 99 und 338 f., sie verdienen auch außerhalb der schwarzgelben Grenzpfähle vor allem in den Kreisen der Oberschulbehörden ernste Beachtung. Ebenso erinnern lebhaft an reichsdeutsche Verhältnisse Jerusalems Ausführungen über die alten Sprachen (133 ff.), denen scheinbar das tragische Los beschieden ist, jetzt, wo sie als Wissenschaft ihrem Höhepunkt zustreben, ihres kräftigen Nährbodens, der Schule, entraten zu müssen. Da ist es Ehrenpflicht des altphilologischen Lehrers, in den Schülern solche Begeisterung zu wecken, daß sie dereinst mit allem Nachdruck für die Erhaltung dieses Bildungselementes eintreten, welches das heranwachsende Geschlecht zu der allein wissenschaftlichen historischen Betrachtung der

---

[1]) Unter diesen Synthesen vermisse ich eine auf ethisch-religiösem Gebiet, die Geibel als die des Hellenen- und Deutschtums auf der einen, des Christentums auf der andern Seite bezeichnet haben würde. Welcher Art auch der konfessionelle oder persönliche Standpunkt des einzelnen zu ihm sein mag, als Ganzes bildet das Christentum einen Machtfaktor, der in einem Buche, das Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, nicht so kurz abgetan werden durfte, wie es Jerusalem (S. 281 und 284) tut.

Dinge erzieht. Dazu braucht er neben gründlicher Kenntnis der antiken Literatur Vertrautheit mit den neuesten Forschungsergebnissen und stete Berührung mit der modernen Bildung, Forderungen wie sie Arnim, Cauer und Zielinski ja gleichfalls erhoben haben. Bringt so der Lehrer das Wissen, den Willen und die Begeisterung mit, um mit der Jugend die im Altertum enthaltenen reichen Bildungsschätze zu heben, dann muß dieses noch auf lange Zeit hinaus ein wichtiger Kulturfaktor bleiben (197). — Der auch bei uns viel diskutierten und schon probierten Wahlfreiheit des Unterrichts gegenüber verhält sich der Verfasser ablehnend (99), nicht so schroff gegen die Petzoldtsche Sonderschule, von der er meint, es sei gewiß der Mühe wert, einmal einen Versuch mit ihr zu machen (257). Dies erklärt sich fraglos aus Jerusalems soziologischen Anschauungen, die ihn nun vollends zu einem geradezu begeisterten Befürworter der Selbstverwaltung nach amerikanischem Muster und der Försterschen Gedanken machen (298 ff.), eine Begeisterung, die ich, wenigstens angesichts der doch recht gemischten Erfahrungen mit den *school-cities* nicht in dem Maße teilen kann, ohne damit den trefflichen Kern hier und in Försters Pädagogik irgendwie verkennen zu wollen. — Ein besonderer Moralunterricht, von dem S. 333 ff. gehandelt wird, ist uns bis jetzt gottlob noch erspart geblieben. Jerusalem hat entschieden recht, ihn als solchen abzulehnen und die Pflege der Ethik verschiedenen Fächern, besonders der Religion und philosophischen Propädeutik zuzuweisen. Er würde also das Geschick der Bürgerkunde teilen, die bisher ebenfalls glücklicherweise noch ohne Erfolg die Anerkennung als besonderes Lehrfach erstrebt.

Ich bin am Ziel und hoffe, daß diese Proben wenigstens einen annähernden Begriff von der Reichhaltigkeit und gesunden Tendenz des schönen Buches gegeben haben. Es hat nicht viele seinesgleichen und bildet fraglos die wichtigste pädagogische Erscheinung der letzten Jahre, an der keiner achtlos vorübergehen darf, weder der Kandidat noch der im Beruf stehende Lehrer, überhaupt kein Gebildeter, für den derartige Probleme nicht bloße 'Schulfragen' sind, sondern der sich ihrer Bedeutung für die Zukunft unseres Volkes bewußt ist.

Hans Bernhardt.

EIN ABSCHIEDSLIED VON GYMNASIAL-ABITURIENTEN

Gegen das Ende seines vorzüglichen Berichts über das Schulwesen der Vereinigten Staaten klagt Direktor Meese darüber, daß 'unsere Abiturienten beim Abschied von ihrer Schule singen: «So leb' denn wohl, Gymnasium usw.»' Dem stellt er ein wirklich schönes Abschiedswort aus dem Schülerjahrbuch einer amerikanischen High-School gegenüber. Ich las diesen Abschnitt unmittelbar nach der Verabschiedung unserer Ludwigsburger Abiturienten (die wir in dem geschlossenen Kreise der abgehenden Schüler, ihrer Angehörigen und der Lehrer vornehmen), und kann die Bemerkung nicht unterdrücken, daß die Abschiedsrede des Sprechers unserer Schüler und das Lied, das sie zum Schlusse sangen, sich neben dem amerikanischen Scheidegruß wohl sehen lassen könnten. Das letztere lautete:

Hinaus in die Weite, zum freien Burschentum!
Leb' wohl, du liebe Schule, du stolz Gymnasium!
Treu hast du uns belehret und bewahrt;
Zu höhern Zielen strebet nun unsres Lebens Fahrt.

Lang war eine Heimat uns, Freunde, dieses Haus.
Nun gehn wir auseinander, ziehn in die Welt hinaus.
Doch wohin auch das Schicksal jeden stellt:
Der Geist der hier gewaltet, uns doch zusammenhält.

Er sei uns Geleiter, er lehr' uns jederzeit
Besonnenheit im Glücke und Mut in Fährlichkeit,
Der Geist, der prüft, wo blind die Welt verehrt,
Und, wo sie schwankt und strauchelt, sich aufrecht stets bewährt.

Karl Erbe.

MUSS DIE HÖHERE SCHULE ETWAS TUN, UM EINE STÄTTE WISSENSCHAFTLICHER BILDUNG ZU BLEIBEN?

Leitsätze[1])

I. Die Zunahme von Zahl und Frequenz der untereinander gleichberechtigten höheren Schulen, die weder durch das Wachsen der Bevölkerung noch durch die Nachfrage nach gelehrter Vorbildung genügend begründet ist, hat das Mitführen ungeeigneter Elemente zur Folge, die bei den gesteigerten Ansprüchen der Zeit ein Sinken des Bildungsniveaus herbeiführen und die Stellung der höheren Schule als Stätte wahrhaft wissenschaftlicher Bildung gefährden.

II. Anstatt durch Herabsetzung der Anforderungen dem gesteigerten Bildungsbedürfnis sich anzupassen, hat die höhere Schule vielmehr die Pflicht, durch Festhalten an ihren Anforderungen ungeeignete Elemente fernzuhalten.

III. Jeder Lehrer muss sich darüber klar sein, dass er bei Aufnahme in die höhere Schule, Erteilung von Zeugnissen, Zuerkennung der Berechtigung für den einjähr.-freiw. Heeresdienst, insbesondere bei Ausstellung des Reifezeugnisses, nicht nur das schöne Recht hat, Privilegien wohlwollend zu vergeben, sondern auch die schwere Pflicht, wichtige Hoheitsrechte des Staates zu wahren.

IV. Das Mittel hierzu bieten die Anforderungen der amtlichen Lehrpläne und Prüfungsbestimmungen, sowie die sonstigen Bestimmungen der Behörde, zu deren genauer Beobachtung jeder einzelne nicht nur berechtigt, sondern vielmehr verpflichtet ist.

V. Als allgemeine Gesichtspunkte kommen hierfür in Betracht:

1. In den höheren Schulen muß der wissenschaftliche Unterricht in jeder Beziehung im Vordergrunde stehn.
2. Leistungen, die zur Beurteilung dienen, haben stets den Charakter der Selbständigkeit zu tragen.
3. Die Beurteilung muß bei aller Rücksicht auf das jugendliche Alter klar und deutlich sein. (Kein Schwanken zwischen 3 und 4!)
4. Die Rücksicht auf gute Frequenz der Schule und glänzende Versetzungs- und Prüfungsergebnisse darf niemals mitsprechen.

VI. Als besonders wichtige Gelegenheiten zur Anwendung dieser Grundsätze sind folgende anzusehen:

1. Bei der Aufnahme ist das gesetzlich vorgeschriebene Alter zu fordern, die verlangte Vorbildung ist durch ein sorgfältiges Prüfungsverfahren festzustellen. Jede Art von Übergang auf die höhere Schule ohne Prüfung ist zu verwerfen.
2. Bei den Versetzungen ist die Frage der Möglichkeit des Fortkommens in der nächsten Klasse in den Vordergrund zu stellen. Dies gilt insbesondere gegenüber den gestatteten, aber nirgends geforderten, sogenannten Kompensationen, den sogenannten bindenden Bemerkungen und den Zweijährigen.
3. Der Unterricht in den oberen Klassen bildet auch seinen Anforderungen nach nicht den Abschluß einer elementaren Bildung, sondern die Vorstufe für die wissenschaftliche Bildung der Universität. Die bisher geltend gemachten Grundsätze sind daher von Obersekunda an noch stärker in Anwendung zu bringen.
4. Insbesondere muß die Reifeprüfung, wenn ihre Beibehaltung überhaupt Sinn haben soll, in jeder Beziehung als die höchste Angelegenheit der Schule betrachtet werden. Mit der Zuerkennung von Reifezeugnissen darf

[1]) [Diese Thesen sind, wie schon oben S. 376 erwähnt, auf der 37. Hauptversammlung des Philologenvereins für Hessen-Nassau und Waldeck im Juni d. J. in Montabaur beraten worden; eine Beschlußfassung darüber wurde bis zum nächsten Jahre vertagt. Die darin ausgesprochenen Gedanken erscheinen uns so beachtenswert, daß wir den Herrn Verfasser gebeten haben, sie an dieser Stelle einem weiteren Kreise bekannt machen zu dürfen. Einige kleine Änderungen hat er seinerseits für den erneuten Abdruck vorgenommen. These III war von Anfang an durch den Druck hervorgehoben. P. C.]

ebensowenig verschwenderisch umgegangen werden wie mit der Befreiung von der mündlichen Prüfung.

Anm. 1. Die für Schulgeldbefreiungen verlangten Vorbedingungen sind streng zu fordern.

2. Bei schweren Disziplinarfällen darf das Bleiben auf einer Schule und der Übergang auf eine andere nicht zu leicht gemacht werden.

VII. Aus der Anwendung dieser Grundsätze ergeben sich unerläßliche Folgerungen:

1. Höhere Anforderungen an die Schüler setzen höhere Leistungen der Lehrer voraus. Diese können namentlich in den oberen Klassen nur von wirklichen Fachleuten geboten werden, die im Besitze pädagogischer Fähigkeiten sich ihrer Arbeit mit Hingabe der ganzen Persönlichkeit widmen.
2. Schärfe und Konsequenz in der Beurteilung des Schülers ist nur statthaft, wenn volle Klarheit über seine Leistungen im einzelnen sowie über seine Persönlichkeit im ganzen herrscht.

VIII. Dem Bildungsbedürfnis derjenigen Elemente, denen bei Anwendung solcher Grundsätze der Besuch der höheren Schulen unmöglich wird, ist durch Gründung von Mittelschulen entgegenzukommen; keinesfalls dürfen aber diese durch Erteilung auch nur des Einjährigen-Zeugnisses oder Berechtigung zum Übergang auf die höheren Schulen (ohne Prüfung) wieder zu deren Konkurrenten werden. Carl Heinze.

(31. Juli 1912)

BILDUNGSAUFGABEN UND BILDUNGSANSTALTEN DER GEGENWART

Von Fritz Graef

Wer da glaubte, daß mit den einschneidenden Umgestaltungen von 1890 und 1901 in unserem höheren Schulwesen ein dauernder Friede einziehen würde, der erkennt jetzt, daß er sich geirrt hat. Und dieser Friede, ohne den die Schule nicht gedeihen kann, ist noch längere Zeit nicht zu erwarten; selbst wenn die beteiligten Kreise den besten Willen dazu hätten.

Das liegt nicht bloß an dem Groll unbefriedigter Eltern oder dem Eifer leidenschaftlicher Neuerer, die ihre Angriffe gegen die bestehenden Schuleinrichtungen, besonders gegen das 'rückständige' Gymnasium richten. Es ist vielmehr begründet in dem tiefgehenden Wandel der äußeren und inneren Welt, der sich für uns in der Gegenwart vollzieht. Denn ein entschiedener Umschwung macht sich in der Lebenshaltung des einzelnen wie des ganzen Volkes geltend. An Stelle des gleichmäßig stillen Lebens, das die überwiegende Mehrzahl der Deutschen noch um 1860—70 in den Mittel- und Kleinstädten und auf dem Lande führten, ist überall die nervöse Hast des großstädtischen Lebens getreten, das jetzt seine Formen und Forderungen der Gesamtheit des deutschen Wesens aufprägt. Die ruhige Entwicklung ist zu einem rücksichtslosen Vorwärtsdrängen geworden, und es vollzieht sich zugleich eine starke Verschiebung der Schichten, welche das deutsche Volk ausmachen. Die Schulbildung wird von vielen ergriffen wesentlich als ein Mittel, um besser und schneller vorwärts zu kommen, weniger als ein Weg inneren Ausbaus, der einem tiefen Bedürfnis entgegenkäme. So ist in weiten Kreisen der Boden ruhiger innerer Entwicklung erschüttert, und mit der Zunahme der Schüler wächst nicht die Liebe zur Schule, sondern der Gegensatz gegen ihren Geist und Gehalt. Diese Gesinnung wird gefördert durch immer erneute öffentliche Angriffe, welche in den Schülern den stillen Widerstand zu bitterer, offener Kritik steigern (vgl. die Abiturientenrede von Nürnberg 1910) oder zu dem traurigen Heldentum des Selbstmordes führen.

In dem gleichen Sinne wirkt die weitgehende Erschütterung der religiösen Grundanschauungen und Gefühle; sie führt eine Gefahr herbei, auf deren Größe Dietrich Schäfer in dem Schlußabschnitt der 2. Auflage seiner Weltgeschichte mit vollem Recht hinweist.

Dazu machen diese inneren Schwankungen sich in einer Zeit geltend, da dem deutschen Volke die schicksalschwere Frage vorgelegt wird, ob es sich als Weltvolk durchsetzen oder den Frieden mit dem Verzicht auf Selbständigkeit

und Weiterentwicklung erkaufen will. Es ist ein Augenblick im Leben unseres Volkes, der bei dem Mangel an natürlichen Grenzen, bei der offenen oder versteckten Feindschaft der Nachbarn im Osten und Westen zur stärksten Zusammenfassung aller geistig-sittlichen Kräfte zwingt. Nur wenn ernste Tüchtigkeiten sich hervortun und das deutsche Volk in ihren Bahnen auf- und vorwärts führen, haben wir Aussicht uns zu behaupten.

Was kann unter diesen Umständen die höhere Schule für diese Aufgaben leisten? — Gewiß nicht so viel, wie man im Zeitalter des Glaubens an die Allmacht staatlich geleiteten Unterrichts von ihr erwartet.

Eine Einrichtung des Staates, unter seiner Leitung, soll sie bleiben — in dieser Forderung stimmen alle überein.

Erinnern wir uns daran, daß die herrliche Erhebung des preußisch-deutschen Volkes vor 100 Jahren eingeleitet wurde durch die sittliche Wiedergeburt im Geiste der Besten und durch die Umgestaltung, welche Wilhelm v. Humboldt mit dem preußischen Schulwesen vornahm. Als Ziel stellte er für die Schule auf: Menschen im höheren Sinne zu bilden — die Schüler zu echter, edler Menschlichkeit, zur Humanität zu führen —. Daran werden auch wir in der Gegenwart festhalten, wenn uns auch die Erfahrung des letzten Jahrhunderts gelehrt hat, daß eine solche Bildung nur auf nationaler Grundlage gedeihen kann. Es ist ein großes Verdienst von Spranger[1]), daß er uns die Wege aufgedeckt hat, auf denen Humboldt selbständig zu seinen Grundanschauungen und von da zu den Einrichtungen gekommen ist, durch welche jene für das ganze Volk bedeutsam wurden. Denn dabei tritt zutage, daß die Einrichtung des klassischen Gymnasiums, das die Bildung des ganzen XIX. Jahrh. beherrscht hat, nicht in unlöslicher Verbindung mit seinen Grundanschauungen steht. Was als sein Erbe auch den einsichtigen Freunden des Gymnasiums als eine bedenkliche Last erscheint, ist der Glaube an die Einheitsschule, als welche das humanistische Gymnasium ausgebaut wurde. Von dieser Last sollte uns die Schulreform, welche die Gleichberechtigung der drei höheren Schulformen 1901 aussprach, endgültig befreit haben.

Aber daran werden wir auch in der Gegenwart als Ziel der Schule festhalten, daß sie bemüht sein soll, die Individualität durch Entfaltung der angeborenen Kräfte zu einer in sich geschlossenen und harmonisch gestimmten Persönlichkeit, zur Totalität dadurch auszubilden, daß sie in eine lebendige und wirkungsvolle Beziehung zu der Gesamtheit des umgebenden Weltganzen gebracht und so zur Universalität geführt wird. Humboldt glaubte dies Ziel nur auf dem Wege des sprachlichen Unterrichts erreichen zu können. Aber er gab selbst zu, daß nicht jede Sprache diese Wirkung zu üben vermöge, und er dachte, wenn er von der Bedeutung der Sprache im allgemeinen handelte, vorzugsweise an die griechische Sprache und Bildung — das weist Spranger überzeugend nach. Gewiß hat Humboldt darin recht, daß die sprachliche Bil-

[1]) Eduard Spranger, Wilh. v. Humboldt und die Humanitätsidee, Berlin, Reuther & Reichard 1909, 506 S. — Ders., Wilh. v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens, Berlin, Reuther & Reichard 1910 (Die großen Erzieher, Bd. 4), 255 S.

dung allein uns den Reichtum des Seelenlebens aufschließt, aber er übersieht, daß auch die eindringende und liebevolle Beschäftigung mit der Natur eine Bildung bietet, die als unentbehrliche Ergänzung zu der Spracherziehung hinzutritt: die Forderung der Universalität kann nur erfüllt werden, wenn die naturwissenschaftliche Bildung selbständig, nicht bloß als Dienerin herangezogen wird. Der Versuch, die neuen Erkenntnisse und Anschauungen, welche das XIX. Jahrh. in so reicher Fülle gebracht hat, mit dem Stamm der altsprachlichen Bildung zu verbinden, hat zu dem verderblichen Vielerlei der Bildungsmittel, zu einer wahren Überbürdung und damit zur Sprengung der gymnasialen Alleinherrschaft geführt. Bei dieser Aufnahme immer neuer Unterrichtsgegenstände ohne Rücksicht auf die innere Zusammengehörigkeit bedachte man nicht, daß der junge Mensch seine Kräfte nicht an einem Vielerlei von Gegenständen entfaltet, sondern daß die Selbständigkeit des Denkens wie des Charakters nur in einer ernsthaften Durcharbeitung weniger Gebiete erwächst. Die Geschlossenheit der Beschäftigung bietet allein die Gewähr einer innerlich gesunden, tiefen und vollen Bildung.

Wie das organische Leben sich in Hüllen entwickelt, welche die zarten Keime so lange vor der Berührung mit der Außenwelt schützen, bis sie aus innerer Kraft die deckenden Schalen durchbrechen, so sollte auch der heranwachsende Geist der Schüler behandelt werden. Denn es ist zu erwarten, daß die langsame und ungestörte Entwicklung in den entlegenen Landen der kindlichen Phantasie am sichersten die geistigen Kräfte zu der inneren Stärke heranreifen läßt, welche sich dann bei dem Ergreifen der Gegenwartsaufgaben bewährt. Denn es gilt nicht bloß für Völker, sondern ebenso für den einzelnen: der Mensch entwickelt sich im wechselnden Gebrauch der Organe.

Zur Reife wächst die Jugend am besten an den großen Gedanken und Werken der Vorfahren heran. Hegel hat recht: 'So sehen wir das, was in früheren Zeiten den reifen Geist beschäftigte, zu Kenntnissen und Übungen des Knabenalters herabsinken' (Phänomenologie des Geistes). Und selbst der naturwissenschaftliche Unterricht, sosehr er auch zur Selbstätigkeit im Beobachten und Schließen anregt, beruht im wesentlichen auf dem Nachdenken von Gedanken und Anschauungen, welche andere vorgedacht haben, auf der Aufnahme der Gedankenarbeit, durch welche die führenden Geister früherer Zeiten die jetzt herrschende Anschauung von der Natur und ihrem Werden erarbeitet haben.

Nach dem Entwicklungsgange des deutschen Volkes liegen auf dem Wege seines Werdens zwei Perioden geistigen Lebens von grundlegender Bedeutung für die Gegenwart: diese sind das griechisch-römische Altertum und die Zeit von 1500 bis 1800, von der Renaissance und Reformation bis zur Aufklärung und Romantik, die Zeit, in der die wichtigsten drei Völker, die Deutschen, Franzosen und Engländer, in gemeinsamem Ringen zugleich die europäische Kultur der Gegenwart geschaffen, wie ihre eigene äußere und innere Gestalt gewonnen haben. Je nachdem man den einen oder den andern Gedankenkreis zugrunde legt, kommt man zum altsprachlichen Gymnasium oder zur neusprachlich-naturwissenschaftlichen Lehranstalt; denn es ist doch nur ein Schein, wenn das Realgymnasium

mit der Aufnahme des Latein in geringerem Umfange eine Verbindung beider mit dem Anspruch einer selbständigen Gattung zu schaffen versucht. In der Hauptsache gehören die Realgymnasien zur zweiten Gattung, das beweisen die Lehrgegenstände wie die Zielforderungen, die denen der Oberrealschulen erheblich näher stehen als denen der Gymnasien.

Als gemeinsame Grundlage für alle höheren Schulen wird anerkannt, daß sie den einzelnen fassen als wurzelnd in dem Mutterboden der Nation, daß sie innerhalb des gegebenen nationalen Charakters emporführen zum Allgemeinmenschlichen und dieses in deutscher Auffassung ausprägen, daß sie ihre Zöglinge entlassen nicht als weltfremde, sondern weltoffene Menschen, d. h. daß sie ihnen Verständnis, Lust und Kraft mitgeben, in dieser Welt zu leben und zu wirken nach Fausts Worten:

> Er stehe fest und sehe hier sich um!
> Dem Tüchtigen ist diese Welt nicht stumm.

Lebendige — freudig bewegte, einsichtig geleitete Kraft, Leistungsfähigkeit des Leibes wie des Geistes ihren Schülern für das Leben mitzugeben, wird das höchste Ziel beider Arten von Schulen sein; denn nicht die Menge des erworbenen Wissens, sondern die Fähigkeit und Kraft, es anzuwenden und einzusetzen, ist für den Wert des Menschen entscheidend.

Wer dies als das Wesentliche erkennt, muß den Mut haben, zu gewinnen — durch Verzicht auf alles Nebenwerk. Deshalb müßte innerhalb beider Schulgattungen mit umsichtiger Entschlossenheit auf eine gewisse Einheitlichkeit durch Abstreifen alles nicht innerlich Notwendigen hingearbeitet werden. Das enzyklopädische Vielerlei bindet und zersplittert den Schüler zu gleicher Zeit und erzeugt dadurch die oft hervortretende Unfreudigkeit.

Das Gymnasium — getragen durch große Traditionen — hat den Vorzug eines einheitlichen geistigen Kreises, wenn es sich entschlossen auf seine Aufgabe beschränkt, die Schüler in die große Welt der alten Denker und Dichter, besonders der Griechen, als in die Grundlage einzuführen, auf der alle neueren Völker ihr höheres geistiges Leben aufgebaut haben. Dieser Gesichtspunkt bestimmt und beherrscht auch andere Unterrichtsfächer; so würde die alte Geschichte besonders sorgfältig auszubauen sein. Und die Beziehung zur Antike würde auch für den deutschen Unterricht den lebendigen und wertvollen Hintergrund bilden; denn das Hauptgewicht wird immer auf die gründliche Einführung in den Gehalt der antiken Geisteswerke zu legen sein. Nur die möglichst vollständige Erfüllung dieser Aufgabe, die ohne die sprachlich-logische Schulung nicht möglich ist, führt zur inneren Freiheit und wirklichen Selbständigkeit des Denkens, nur sie macht uns reicher. So ist es Aufgabe des Gymnasiums, seine Schüler bis zu dem Verständnis der großen Leistung zu führen, welche unsere deutschen Dichter und Denker von Herder bis Humboldt vollbracht haben, indem sie das geistige Erbe des Altertums in unser Leben aufnahmen, soweit es dem deutschen Geiste gemäß ist. Wer die Antike in diesem Sinne studiert, nur der lernt ganz verstehen, auf welchen Grundlagen die Selbständigkeit des deutschen Wesens beruht.

Nicht so einfach und klar liegt die Aufgabe für die Realanstalten, um mit diesem Namen kurz Realgymnasien und Oberrealschulen zusammenzufassen.

Hervorgegangen sind sie aus den sogenannten Bürgerschulen, d. h. aus Schulen, welche das Ziel verfolgten, die Schüler möglichst brauchbar für das praktisch bürgerliche Leben zu machen. Dieses Ziel hat lange Zeit ihren Aufbau wie ihre Geltung bestimmt. Es klingt noch jetzt zuweilen selbst bei den Vollanstalten durch, welche sich daraus entwickelt haben. Denn es wird auch von vielen Anhängern dieser Schulgattung als ein Vorzug hervorgehoben, daß sie sicherer für die Bedürfnisse unseres gegenwärtigen Lebens vorbilde, so für den Verkehr mit dem Auslande (Frankreich, England) und für die Technik. Was von den einen als Ruhm geltend gemacht wurde, ist für die anderen ein Grund zur Geringschätzung: also Fachschulen — nicht mehr! Und dazu kommt der Wettstreit, in dem Vertreter der Realanstalten wie Löwisch und Quossek nicht immer mit Glück nachzuweisen suchen, daß diese Schulen auch eine humanistische Bildung vermitteln: den Anspruch auf eine den Gymnasien gleichwertige Bildung suchen sie besonders damit zu begründen, daß die Antike hier in Übersetzungen und durch Betrachtung von Kunstwerken in ebenso wirksamer Form geboten werde, wie auf dem Gymnasium selbst.

Aber wenn diese Schulen auch auf nationaler Grundlage eine allgemeinmenschliche Bildung geben, wenn sie also auch Humboldts Ziel der höheren Schule verfolgen, so können sie nach ihrer Entstehung und nach ihrem Aufbau das nicht auf demselben Wege wie das Gymnasium erreichen. Die stärkere Pflege der neueren Sprachen, der Mathematik und Naturwissenschaften weist ihnen ein ganz anderes Gebiet zu: die Zeit von Luther bis Goethe, von Kopernikus und Galilei bis zu Darwin, zu Rob. Mayer und Helmholtz, von Descartes und Spinoza bis Hume und Kant, diese ist ihr Gebiet. Schon eine Schilderung der deutschen Literatur in dieser Zeit ist nicht möglich, ohne auf die starken Einflüsse von Frankreich und England hinzuweisen. Größer noch ist die Gemeinschaft und Wechselwirkung auf dem Gebiete der Mathematik (Leibniz — Newton), der Naturwissenschaft und des philosophischen Denkens. Denn die drei Völker Deutsche, Franzosen, Engländer treten mit ihrer Entwicklung in eine immer stärkere Weckselwirkung. So ist die Möglichkeit geboten, in der geschichtlichen Schilderung ein Bild zu geben, wie eben in diesen gegenseitigen Wirkungen das Wesen jedes einzelnen Volkes sich behauptet und entfaltet. Darum scheint mir die Hauptaufgabe dieser Schulen die, dem heranwachsenden Geschlecht zu zeigen, wie die europäische Kultur, welche nicht bloß uns ganz erfüllt, sondern ihren Gang um die Erde antritt, durch die gemeinsame Arbeit der drei großen Kulturvölker geschaffen ist. Dabei müßte die Jugend nicht bloß eine selbsterarbeitete Vorstellung von den höchsten geistigen Werten dieser Kultur, sondern auch von dem Wesen jedes einzelnen der drei Kulturvölker, insbesondere natürlich des deutschen Volkes gewinnen. Es würde sich auch wohl zeigen lassen — so wenig Neigung sowohl die Mathematik wie die Naturwissenschaft unserer Tage für die Betrachtung der Wege hat, auf denen diese Wissenschaften zu den jetzigen Ergebnissen und Anschauungen gekommen sind —, wie in der Haupt-

sache in den dreihundert Jahren von 1500 bis 1800 diese Wissenszweige begründet und ausgebaut sind. Dannemanns Geschichte der Naturwissenschaften (Leipzig, Engelmann, 7. Aufl.) läßt deutlich erkennen, daß eine solche Darstellung möglich ist. Und es wäre für die Selbständigkeit philosophischen Denkens von großem Wert, wenn die Schüler einen Einblick in die mühsame Gedankenarbeit gewännen, durch welche das scheinbar für die Ewigkeit gegründete und unerschütterliche Gebäude der naturwissenschaftlichen Weltanschauung erst in dieser Zeit entwickelt worden ist. Die Denkwidersprüche in den grundlegenden Begriffen, wie z. B. in den Atomen und der Unendlichkeit der Welt, würden dann nicht einfach umgangen oder als Selbstverständlichkeiten behandelt, sondern als deutliche Anzeichen dafür erkannt, daß die Vorstellungen, auf welche sich das Weltbild der Gegenwart stützt, die Grenzen und Mängel unseres Denkens und Erkennens verraten. Diese Art der Darstellung würde ferner erlauben, mehr als bisher dem Bedürfnis philosophischer Betrachtung, das sich überall regt, entgegenzukommen und die große Aufgabe zu erfüllen, daß die jungen Leute beim Abgang von der Schule wirklich fähig würden, die Gedankengänge zu verstehen, die von Descartes—Spinoza über Locke und Hume zu Leibniz und Kant führen. Diese Gedankengänge sind auf das engste mit der Entwicklung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Vorstellungen verbunden und können daher am besten an diesem Material, das den Schülern in den Grundzügen bekannt sein sollte, deutlich gemacht werden.

Ohne Kant sind die großen Probleme des XIX. Jahrh. nicht verständlich, andrerseits sind sie zu verwickelt, als daß sie mit dem Durchschnitt der Schüler behandelt werden könnten. Darum hat, wie in der deutschen Literatur, die Schule ihre Aufgabe erfüllt, wenn sie die Schüler in die Gedanken- und Phantasiewelt der Zeit Schiller—Goethe—Kant einführt. Dementsprechend hätte der Geschichtsunterricht den Nachdruck auf die Darstellung der inneren und äußeren Kämpfe zu legen, in denen im Verlauf der drei Jahrhunderte die modernen Kulturvölker ihr Wesen und zugleich die Gemeinschaft der Anschauungen und Beziehungen entwickeln, welche die Kultur der Gegenwart ausmachen. So würde auch Verständnis für das Ringen unserer Tage erweckt; denn jeder echte Geschichtsunterricht muß auf die Zukunft hinweisen, muß zeigen, wie in dem 'Heute' schon das 'Morgen' wandelt. Das verleiht ihm erst Leben und Spannung. Und die Realanstalten haben den großen Vorteil, daß eine verständig ausgewählte Lektüre in den Fremdsprachen die wichtigsten, bedeutungsvollsten Abschnitte des geschichtlichen Lebens zu erläutern imstande ist.[1]) Denn schwerlich kann

[1]) In diesem wie in manchem andern Punkte stimme ich den Ansichten bei, die inzwischen an dieser Stelle S. 303 ff. unter der Überschrift 'Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip' entwickelt worden sind. [Der Graefsche Aufsatz traf bei der Redaktion ein, während der meinige im Druck war. Die Übereinstimmung zwischen uns ist insofern doch keine ganz zufällige, als Fritz Graef, mit dem ich in Flensburg in den Jahren 1896—98 viel verkehrte, neben meinem verstorbenen Freunde Richard Scheppig in Kiel zu den Vertretern der Oberrealschule gehört, die mir zuerst ein Verständnis für das Wesen dieser Schulart vermittelt haben. P. C.]

man als die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts ansehen, den Schülern eine möglichste Geläufigkeit im Gebrauch der Fremdsprachen für Tagesbedürfnisse zu geben; sondern dieser Unterricht soll dazu führen, das Wesen der fremden Sprachen und mit ihnen der fremden Völker, soweit es sich in Sprache, Dichtung und Geschichte offenbart, zu erfassen. Je besser das gelingt, um so deutlicher wird das Bewußtsein von der Leistung und Bedeutung des eigenen Volkstums werden. Die Antike zu pflegen haben die Realanstalten nur so weit Beruf, als diese ein lebendiges Glied im deutschen Geistesleben geworden ist — und das ist immer noch sehr viel.

So stehen Gymnasium und Realanstalt selbständig, unentbehrlich und gleichwertig nebeneinander, beide mit dem Auftrag und Ziel: die ihnen anvertrauten Schüler zur Selbständigkeit des Denkens und Handelns, zu freiem Umblick auf die umgebende Welt, zu freudigem Selbstvertrauen gegenüber den Aufgaben der Zukunft zu erziehen. Der Unterschied liegt nur darin, daß die Gymnasien uns mehr an die Wurzeln der europäischen Bildung im griechischen Geiste führen, die Realanstalten dagegen die Entwicklung dieser Kultur in einer Zeit eingehender schildern, in der sich von dem gemeinsamen Stamm des christlich-mittelalterlichen Geistes wie drei Hauptäste die drei Völker der modernen Kultur abtrennen und zum reichen Wipfel der europäischen Humanität ausbreiten.

DER WERT DER HISTORISCHEN SYNTAX FÜR DIE SCHULE[1])

Von Max Förster

Wenn man die Frage aufwirft, welcher Teil der Grammatik den meisten Raum im Schulunterrichte beansprucht, kann man mit Bestimmtheit antworten: die Syntax. Ja, ich glaube, daß es nicht zu viel behauptet ist, wenn man sagt, daß wenigstens im Englischen, wo die Formenlehre verhältnismäßig wenig Zeit beansprucht, mindestens drei Viertel des gesamten grammatischen Unterrichtes auf das Gebiet der Syntax entfällt.

Bei dieser Sachlage drängt sich naturgemäß die andere Frage auf: Wie steht es denn mit der Ausbildung unserer Lehrer auf dem Gebiete der Syntax? Nimmt auch im akademischen Unterrichte die Syntax eine diesem Umstande einigermaßen entsprechende Vorrangstellung ein? Ich fürchte, daß wir diese Frage nicht bejahen können; vielmehr glaube ich, daß die Zahl derjenigen, die schon einmal ein Kolleg über englische Syntax gehört haben, geradezu im umgekehrten Verhältnis zur Wichtigkeit der Sache steht. Denn eine Vorlesung über historische Syntax gehört zweifellos zu den am seltensten gelesenen Kollegs, wofern sie überhaupt in den Lehrplan des Professors aufgenommen ist.

Wir werden nun wohl alle darin übereinstimmen, daß die Zurücksetzung der Syntax im akademischen Unterrichte eine recht bedauerliche Tatsache ist, und daß wir demgegenüber prinzipiell recht scharf betonen müssen, daß nicht die Lautlehre, nicht die Flexionslehre, sondern die Syntax für den künftigen Lehrer der wichtigste Teil der historischen Grammatik ist.

Wenn wir freilich gerecht sein wollen, so werden wir nicht verkennen dürfen, daß sich für den jetzigen Zustand von seiten der Universität allerdings gewichtige Gründe ins Feld führen lassen. Zunächst dürfen wir nicht vergessen, daß die wissenschaftliche Forschung wohl die Lautlehre schon trefflich ausgebaut und auch die Formenlehre unter ein passables Dach gebracht hat, daß aber auf dem Gebiete der Syntax so ziemlich alles noch zu tun übrig bleibt. Nicht einmal die Fundamente sind fest genug gelegt, geschweige denn, daß ein nur einigermaßen befriedigender Rohbau errichtet wäre. Zwar fehlt es nicht an anerkennenswerten Einzelarbeiten und an tüchtigen Abhandlungen über einzelne Kapitel der Syntax. Aber ein allgemein anerkanntes wissenschaftliches Gesamtsystem der Syntax fehlt uns noch. Die syntaktischen Grundbegriffe haben kaum eine genügende, allseitige Klärung gefunden. Es gebricht uns an Materialien-

[1]) Vortrag, gehalten auf dem 15. Neuphilologentage zu Frankfurt a. M., Pfingsten 1912.

sammlungen, sowohl auf dem Gebiete der neueren wie der älteren Syntax. Und wir dürfen auch sagen, daß eine wissenschaftlichen Ansprüchen genügende historische Syntax des Englischen — wie eine wissenschaftlichen Ansprüchen genügende historische Syntax des Französischen, obschon es auf diesem letzteren Gebiete dank Meyer-Lübke wesentlich günstiger steht — überhaupt noch nicht existiert. Wenn daher ein Professor über historische Syntax vortragen will, so muß er so ziemlich alles aus dem Rohen herausarbeiten und selbst alle Bausteine zusammentragen. Dazu fehlt es aber den neusprachlichen Ordinarien an den deutschen Hochschulen unter den jetzigen Verhältnissen einfach an Zeit. Denn gegenwärtig ist die Zahl der Studierenden der neueren Sprachen wenigstens an den größeren Universitäten — in Berlin sind es an die 700, bei uns in Leipzig etwa 450 — so groß geworden, daß der einzelne neusprachliche Ordinarius so viel Arbeit hat, wie in der glücklicheren klassischen Philologie drei bis vier Kollegen zusammengenommen. Meiner Überzeugung nach ist es daher eine der allervordringlichsten Forderungen in unserem Unterrichtswesen, daß möglichst bald, wenigstens an den größeren Universitäten, Doppelordinariate für Englisch und Französisch errichtet werden.

Mit der Unausgebautheit der Syntax hängt nun ein Weiteres zusammen, nämlich die Tatsache, daß im gegenwärtigen Stadium ihrer Ausbildung gerade die Syntax am allerwenigsten leicht sich eignet, zur methodischen Schulung des Studenten verwendet zu werden. Und da eine streng wissenschaftliche, methodische Schulung — nicht die Übermittlung von Wissensstoff — die Hauptsache im akademischen Unterrichte ist, wird man verstehen können, wenn die Universität vor der Hand noch zögert, der Syntax die zentrale Stellung im akademischen Unterrichte anzuweisen, die ihr rein prinzipiell zweifellos gebührt. Indes: das ganze menschliche Leben ist eine Kette von Kompromissen zwischen Ideal und Wirklichkeit; und so wird auch die Universität, nachdem sie einmal die Ausbildung der künftigen Lehrer der neueren Sprachen übernommen hat, auf die Dauer es nicht ablehnen können, trotz der Unausgebildetheit des Faches, die syntaktische Schulung der Studenten sich mehr angelegen sein zu lassen als bisher.

Eine stärkere Betonung der Syntax im akademischen Unterricht wird sich nun nach zwei Seiten hin äußern müssen. Einmal wird den rein praktischen Übungen in der modernen Syntax ein breiterer Raum als bisher zuzugestehen sein. Denn es ist geradezu erschreckend, welch elementare Fehler in der Syntax in englischen Klausurarbeiten, und zwar nicht nur von ganz jungen Studenten und nicht nur vereinzelt, gemacht werden. Jeder Examinator kann da ein trauriges Lied singen.

Diese mangelnde Beherrschung des modernen Syntaxbrauches bei den Examenskandidaten liegt zum Teile daran, daß die praktische moderne Syntax wohl überall gänzlich in den Händen des Lektors liegt. Und ich möchte recht nachdrücklich betonen, daß ich die Überzeugung habe, daß der Lektor als Ausländer, von ganz seltenen Ausnahmen abgesehen, überhaupt nicht in der Lage ist, einen ersprießlichen Syntaxunterricht an Deutsche zu erteilen.

Da kann nur Abhilfe geschaffen werden, wenn entweder der Ordinarius selber diesen Unterricht übernimmt — aber wie soll er dies bei der Fülle seiner sonstigen Obliegenheiten? —, oder noch besser, wenn neben dem ausländischen Lektor noch ein geborener Deutscher, etwa ein erfahrener Oberlehrer, als zweiter fremdsprachlicher Lektor herangezogen würde — und das ist ein Plan, den wir in absehbarer Zeit in Leipzig zu verwirklichen hoffen.

Neben dem stärkeren Betriebe der modernen Syntax käme noch eine wesentlich stärkere Pflege der historischen Syntax in Betracht. Diese müßte um so nachhaltiger sein, als auf diesem Gebiete der Student wegen des Fehlens geeigneter Hilfsmittel fast gänzlich auf das Kolleg des Professors angewiesen ist, während er auf dem Gebiete der modernen Syntax immerhin recht viel durch Privatstudium erreichen kann.

Wenn nun aber auch die Notwendigkeit einer intensiveren Pflege der modernen Syntax wohl von allen Seiten leicht zugegeben werden wird, so bin ich nicht so ganz sicher, ob man überall von der gleich großen Notwendigkeit der historischen Betrachtungsweise der Syntax im wünschenswerten Maße durchdrungen ist. Und deshalb möchte ich diesem letzteren Punkte hier noch ein paar Worte widmen. An ein paar Beispielen soll kurz gezeigt werden, daß eine gründliche Ausbildung in der historischen Syntax sowohl vom wissenschaftlichen wie vom praktisch-pädagogischen Standpunkte aus ein dringendes Bedürfnis für den Lehrer der neueren Sprachen ist.

Zunächst: daß der wissenschaftlich gebildete Lehrer, wenn er diesen Namen überhaupt mit Recht tragen will, auch in der am meisten im Unterrichte von ihm angewandten Disziplin eine wissenschaftlich vertiefte Kenntnis besitzen muß, ist eigentlich selbstverständlich. Aber es kommt kaum jedem in vollem Umfange zum Bewußtsein, wie sehr solche wissenschaftliche Erkenntnis gerade auf dem Gebiete der Syntax vonnöten ist. Auf Schritt und Tritt sieht der Lehrer sich in der Syntax vor Probleme gestellt, die er dem Schüler erklären soll, ohne daß das zugrunde gelegte Lehrbuch ihm dazu die nötigen Handhaben böte. Die Schwierigkeiten fangen gleich bei der Unterscheidung der Wortkategorien an. Hier tritt uns aber auch zugleich ein Grundübel der Schulgrammatik entgegen, auf das schon mehrfach hingewiesen ist: unsere traditionelle Schulsyntax, wie überhaupt die syntaktische Forschung bis in die zweite Hälfte des XIX. Jahrh., geht meist ganz und gar von logischen Gesichtspunkten, von logischen Kategorien aus, während wir natürlich längst zu der Erkenntnis gekommen sind, daß die syntaktischen Erscheinungen, wie alle sprachlichen Dinge, nicht logisch, sondern psychologisch zu erklären sind. Alle historische Betrachtungsweise muß daher gleichzeitig der Psychologie sich bedienen, und in diesem Sinne bitte ich den Ausdruck 'historische Syntax' verstehen zu wollen. Ich halte es auch für selbstverständlich, daß in solchen Fällen, wo andere Sprachen gute Analogien bieten, wissenschaftlich von diesem Vergleich Gebrauch gemacht werden muß. Ein Beispiel: Da tritt dem Lehrer des Englischen die Frage entgegen: Wie soll er Wortgruppen wie *London bridge, a silver chain, a country town* erklären? Soll er sagen: Die Substantive *London, silver, country* sind hier 'adjektivisch'

gebraucht? So liest man allerdings in den national-englischen Grammatiken; und leider ist diese Erklärung auch in die meisten deutschen Schulgrammatiken übergegangen. Ich will nicht untersuchen, wie weit der Engländer selbst hier ein Adjektiv empfindet; darauf kommt es für uns hier nicht an. Aber für das Empfinden des deutschen Schülers und deutschen Forschers ist diese Erklärung sowohl vom historischen wie vom psychologischen Standpunkte aus sicher unrichtig. Der Deutsche empfindet hier durchaus Kompositionsgruppen; ihm ist eine Wortgruppe wie *silver chain* und *gold watch* genau ebenso gebildet wie das deutsche *Holzbrücke*, nur mit dem einzigen Unterschiede, daß im Deutschen die Komposition auch äußerlich, sei es durch Zusammenschreiben oder durch Setzen eines Bindestrichs, als solche kenntlich gemacht wird, der Engländer aber auf eine solche Kenntlichmachung verzichtet. Und wie rein äußerlich diese Kenntlichmachung ist, sehen wir daraus, daß bei anderen Wörtern auch im Englischen der Bindestrich gesetzt werden kann. Wer *silver* und *gold* in diesem Falle adjektivisch auffaßt, müßte folgerichtig auch bei *a country-house* von einem 'adjektivischen' Gebrauch von *country* sprechen. Da tut man es aber nicht, wesentlich deswegen, weil hier ein Bindestrich steht und auch im Deutschen ein Kompositum gebraucht wird.

Damit berühren wir zwei weitere Klippen, die die Schulgrammatik mehr als bisher vermeiden sollte. Auf der einen Seite läßt man sich bei der Erklärung fremdsprachlicher Konstruktionen viel zu viel von der jeweilig zutreffenden deutschen Übersetzung beeinflussen. Auf der anderen Seite wieder verfällt man in das andere Extrem, daß man sich zu eng an die Erklärungen der national-englischen Grammatiker anschließt. Nun ist es zweifellos von höchstem Interesse, wie sich im Kopfe des Engländers eine bestimmte Konstruktion darstellt, und es kann dies, namentlich bei analogischen Konstruktionen, als wichtiges Erklärungsmoment in Betracht kommen. Aber ich möchte doch zu bedenken geben, daß wir ja nicht Engländern den Unterricht zu erteilen haben, sondern jungen Deutschen. Und deswegen, meine ich, sollten wir uns in allen den Fällen von der national-englischen Erklärung emanzipieren, wo diese historisch-psychologisch falsch ist und auch pädagogische Vorteile nicht bringt. Vor allen Dingen sollten wir meines Erachtens stets dann solche historisch falsche, an die englische Auffassung angelehnte Erklärungen aufgeben, wenn sie in Widerspruch treten zu dem, was der Schüler aus seiner eigenen Muttersprache gelernt hat. Muß es den Schüler z. B. nicht verwirren, wenn er im Deutschen lernt, das Wort 'Dutzend' in 'ein Dutzend Hemden' sei ein Substantiv, aber im Englischen '*dozen*' in '*a dozen shirts*' adjektivisch gebraucht? Er muß doch beide Wortgruppen als gänzlich gleich gebildet empfinden, und zwar ebenso gebildet wie das deutsche 'ein Glas Wasser'. Durch die deutsche Parallele ergibt sich schon für den Schüler die historisch einzig mögliche, richtige Erklärung, und ich sehe deshalb nicht ein, warum man diese dem Schüler vorenthalten sollte, einerlei, was der Engländer bei diesen Wortgruppen empfindet.

Worauf beruht denn nun im letzten Grunde die Erscheinung, daß gerade diese historisch falschen Erklärungen so vielfach in die neuenglischen Schul-

grammatiken Eingang gefunden haben? Ich glaube, es liegt daran, daß ihre Verfasser zu sehr in den Banden der Anschauungen liegen, die vom Lateinischen und Griechischen hergenommen sind. In diesen Sprachen ist die sogenannte innere Wortform auch stets äußerlich am Wort gekennzeichnet, d. h. einem Worte wie lat. *laudamus* sehen wir sofort an, auch losgelöst vom Satzzusammenhange, daß es sich um die 1. Person Pluralis Indicativi Activi handelt. In anderen Sprachen aber, wie etwa dem Neuenglischen, ist das nicht der Fall. Wer kann z. B. dem englischen *like* losgelöst vom Satze ansehen, ob es ein Substantiv, Adjektiv oder Adverb ist, oder wer kann sagen, in welchen grammatischen Beziehungen ein solches Wörtchen steht? Solchen Fällen nun, wo uns die äußere Wortform für die innere im Stiche läßt, pflegt der an den klassischen Sprachen geschulte Grammatiker ratlos gegenüberzustehen, weil er nicht damit rechnen gelernt hat, daß ausschlaggebend für die Bedeutung eines Wortes, d. h. für seine innere Form, nicht jene äußeren Zufälligkeiten der Flexion sind, sondern der Satzzusammenhang oder, wissenschaftlich ausgedrückt, die Funktion eines Wortes im Satze.

Noch an einem andern Beispiel mag gezeigt werden, wie verhängnisvoll dieses Ausgehen von der äußeren Form statt von der Funktion im Satze für die syntaktische Auffassung werden kann. Die meisten englischen Grammatiken behaupten, es gäbe im Englischen nur mehr einen eigentlichen Kasus, nämlich den bekannten Sächsischen Genitiv. Diese Formulierung verkennt aber, daß wir doch in Fällen wie '*he gave the father the book*' einen richtigen Dativ vor uns haben. Es ist nicht richtig zu sagen: hier ist *to* ausgefallen, sondern *father* ist von jedem Standpunkte aus ein echter alter Dativ, nur daß eben durch das Wirken der Auslautsgesetze der Dativ mit dem Nominativ zusammengefallen ist. Dieser Vorgang ist aber dem deutschen Schüler schon aus seiner Muttersprache bekannt. Denn im Deutschen ist ebenfalls der Nominativ '*Tag*' mit dem Dativ '*Tag*' zusammengefallen. Und ich sehe deshalb nicht ein, warum man ihm diesen übereinstimmenden Sachverhalt nicht mitteilen sollte. Gerade wie er im Deutschen als Paradigma lernt: 'der Tag, des Tages, dem Tag, den Tag', so sollte der Schüler im Englischen das genau entsprechende Flexionsschema: *father, father's, father, father* lernen. Ich muß es mir versagen, hier näher zu zeigen, warum auch im Schulunterrichte das Lehren eines solchen Dativs eine Erleichterung darstellen würde.

Ich könnte nun in ähnlicher Weise fortfahren und an anderen Beispielen zeigen, wie klärend es für die neuenglische Grammatik sein würde, wenn z. B. die Unterscheidung zwischen emphatischer oder unemphatischer Ausdrucksweise oder zwischen synthetischen und analytischen Beziehungsbezeichnungen eingeführt würde. Aber die Zeit drängt, und so möchte ich gleich zum zweiten und letzten Punkte übergehen.

Ich sagte: Neben den wissenschaftlichen gibt es auch noch praktisch-pädagogische Gründe für meine Forderung einer gründlichen Ausbildung des Lehrers in der historischen Syntax. Zunächst: als eine Grundregel der Pädagogik hat allzeit der Satz gegolten, daß Neues soviel als möglich an Bekanntes anzu-

knüpfen ist. Und warum sollten wir uns dieses wichtigen pädagogischen Hilfsmittels gerade auf dem Gebiete des Syntaxunterrichtes entschlagen, wo doch der Schüler ein so prächtiges Anknüpfungsmaterial in der Syntax seiner eigenen Muttersprache besitzt? Es würde meiner Überzeugung nach einen schweren pädagogischen Fehler und eine unentschuldbare Zeitversäumnis bedeuten, wenn man von dieser Anknüpfungsmöglichkeit an die Muttersprache im Syntaxunterrichte keinen Gebrauch machen wollte. Freilich muß diese Anknüpfung in der richtigen Weise geschehen, nicht so, wie ich schon andeutete, daß rein äußerlich eine fremdsprachliche Wortgruppe mit ihrer deutschen Übersetzung verglichen wird. Dies ist leider das bisher in großem Umfange übliche Verfahren, das ich umsomehr bekämpfen möchte, weil es einem wirklichen Erfassen der syntaktischen Struktur der Fremdsprache durchaus im Wege steht. Die richtige Heranziehung der muttersprachlichen Syntax hat vielmehr so zu erfolgen, daß nicht das zufällige deutsche Übersetzungsäquivalent, sondern eine psychologisch und historisch entsprechende syntaktische Bildungsweise aus dem Deutschen verglichen wird, wie wir das vorhin bei 'Holzbrücke' und *silver chain, gold watch* gesehen haben. Der Schüler lernt z. B., daß im Neuenglischen zu sagen ist: *to strike sail, to eat fruit, he caught three fish.* Da wird man sich nun nicht bei dem einfachen Hinweis begnügen dürfen, daß hier im Deutschen der Plural und im Englischen der Singular steht, sondern man wird auf analoge Ausdrücke im Deutschen verweisen müssen, wo auch der Deutsche im gleichen Falle den Singular setzt: etwa 'drei Schuß', 'drei Mann', 'Obst essen' u. dgl. m. An diesen deutschen Beispielen wird man dem Schüler dann klar machen müssen, daß hier im Deutschen wie im Englischen die Singularform im kollektiven Sinne gebraucht ist, und daß dies eine Erscheinung ist, die sich in allen modernen Kultursprachen findet. In den obigen Beispielen sind die Wörter *sail* (d. h. 'gesamte Segelfläche'), *fruit* und *fish* ebenso gebraucht wie im Deutschen der Kollektivsingular 'Haar', 'Obst' oder 'Vieh'.

Umgekehrt finden wir im Neuenglischen manchmal Stoffnamen im Plural, wo das Deutsche den Singular setzt. Wenn der Engländer sagt: *the dews of heaven* oder *Richmond on the seas* oder *ashes, oats* usw., so muß man auch hier den Schüler daran erinnern, daß wir auch im Deutschen derartige Ausdrücke haben: 'die Wasser des Nils' z. B. Und man wird dem Schüler auch psychologisch erklären müssen, daß hier wie in anderen Sprachen deswegen der Stoffname in den Plural gesetzt ist, weil statt der einheitlichen Stoffidee sich im Kopfe des Sprechenden die Vorstellung der unendlichen Menge einzelner, stets neu auftretender, also getrennter Teilchen des Stoffes einstellt. Ich meine selbstverständlich nicht, daß man dem Schüler die Sache so formuliert vortragen soll, aber doch, daß man etwas ähnliches geben müßte.

Ein zweiter praktisch-pädagogischer Grund kommt hinzu, der die Kenntnis der historischen Syntax namentlich beim Lehrer des Englischen mir nötig erscheinen läßt. Wenn es richtig ist, daß die höhere Schule an einem so alles überragenden Dichterfürsten wie Shakespeare nicht vorübergehen darf, so wird jeder Lehrer einmal in die Lage kommen, mit seinen Schülern ein Englisch

lesen zu müssen, das sich syntaktisch von dem heutigen sehr weit entfernt. Denn bekanntlich hat Shakespeare seiner Herkunft entsprechend zeitlebens an der volkstümlichen Syntax festgehalten, die sich an den älteren Brauch und an die Umgangssprache anlehnte, während die vornehmeren Kreise der damaligen Zeit eine logisch glattere und am Latein geschulte Syntax geschrieben haben, die, weil sie eben der kommenden Entwicklung die Wege wies, der heutigen Sprache nähersteht, als es bei Shakespeares Syntax der Fall ist. Weil dem so ist, begegnen wir bei Shakespeare Eigentümlichkeiten, die die moderne Sprache nicht mehr kennt; und obendrein stimmt in gar vielen Fällen merkwürdigerweise Shakespeare zu unserer neuhochdeutschen Ausdrucksweise, wo das heutige Neuenglische davon abweicht, wie z. B. wenn Shakespeare genau dem Deutschen entsprechend sagt: *two foot* 'zwei Fuß' statt *two feet*, oder *the city Rome* 'die Stadt Rom' statt *the city of Rome*. Da ergibt sich nun für Lehrer und Schüler das interessante Problem: wie kommt es denn eigentlich, daß Shakespeare nicht zum Neuenglischen, sondern zum Deutschen stimmt? Die Erörterung dieser Frage würde dem Lehrer eine schöne Gelegenheit geben, seine Schüler einen Blick in das Leben der Sprache tun zu lassen; aber leider scheint die Schule nur selten von dieser günstigen Gelegenheit Gebrauch zu machen. Wenigstens findet sich in den Schulkommentaren nur selten etwas darüber; und die Shakespeare-Grammatik Karl Deutschbeins begnügt sich stets mit der rein äußerlichen Konstatierung der Tatsache der Abweichung. Doch zurück zu unserem Beispiel! Wie kommt es, daß *two foot* zum Deutschen stimmt? Wir haben hier die interessante Tatsache vor uns, daß Shakespeare an einer älteren, echt germanischen Konstruktion festgehalten hat, während das Neuenglische, nicht ohne Mitwirkung des Französischen, eine Umgestaltung des germanischen Syntax-Prinzips durchgemacht hat. Und wenn man beachtet, daß gerade das interessanteste Moment in der Syntax des Neuenglischen dieser Konkurrenzkampf zwischen französischer und germanischer Syntax ist, so wird man mir zugeben, daß der Lehrer nicht die Gelegenheit vorübergehen lassen sollte, hier die historisch zutreffende Tatsache zu erläutern: das Deutsche sowohl wie das ältere Englisch — übrigens auch alle heutigen neuenglischen Dialekte und die Vulgärsprache — verwenden nach Zahlwörtern die Maßbezeichnungen im Singular, während das Neuenglische dafür den Plural setzt. Man wird aber bei dieser Gelegenheit den Schüler auch darauf hinweisen müssen, daß sich Reste der älteren, echt germanischen Syntax-Konstruktion auch noch in der neuenglischen Literärsprache finden, wie bei *dozen* oder durchweg in der Komposition, wie *a ten pound note* usw. Ähnlich liegt es mit dem anderen Fall: *the city Rome*, wo es sich vielleicht schon um eine indogermanische Erscheinung handelt —, daß nämlich die appositionelle Nebeneinanderstellung zweier Nominalbegriffe gestattet ist, wenn der eine die Spezies, der andere das Genus ausdrückt.

Ich bin mir wohl bewußt, daß ich mit den vorstehenden Ausführungen wissenschaftlich absolut nichts Neues gesagt habe; aber angesichts der Tatsache, daß fortwährend Schulgrammatiken erscheinen, die von dieser historisch-psychologischen Auffassung wenig spüren lassen, und angesichts der Tatsache, daß

sich in den Schulgrammatiken neuerdings sogar eine entgegengesetzte Richtung geltend macht, die alles vom englischen Standpunkte aus betrachtet wissen will, erscheint es mir doch wünschenswert, nachdrücklich auf jene historischen Verhältnisse hinzuweisen. Ich will nicht unerwähnt lassen, daß ein erfreulicher Fortschritt nach dieser Richtung hin sich in einem kürzlich erschienenen Büchlein findet, der 'Englischen Grammatik' von Prof. Marseille und Prof. Schmidt, und ich möchte nachdrücklich auf dieses hübsche Büchlein hiermit hingewiesen haben. Um Mißverständnisse zu vermeiden, möchte ich auch noch betonen, daß ich nicht etwa der Meinung bin, daß die Syntax in der Schule durchweg auf historischer Grundlage gegeben werden soll. Wie weit die historische Syntax zu berücksichtigen ist, das muß Sache der Herren sein, die im praktischen Schulunterrichte stehen. Aber ich möchte doch nochmals darauf hinweisen, daß wenigstens in den Fällen, wo das Deutsche dem Schüler die richtige historisch-psychologische Erklärung an die Hand gibt, man auch im englischen Unterrichte dem Schüler diese historische Erklärung nicht vorenthalten sollte. Wer aber auch selbst dagegen sein sollte, daß in solchen Fällen die historische Syntax einen Einfluß gewönne, wird doch sicher mit mir der Überzeugung sein, daß ein stärkerer und intensiverer Betrieb der Syntax auf der Universität vonnöten ist. Und ich betone noch einmal, daß dies geschehen soll zum Heile des Kostbarsten, was wir haben, zum Heile unserer Jugend und damit zum Heile unseres deutschen Vaterlandes überhaupt.

SENECA IN DER PRIMA

Von Hans Bernhardt

Dem immer lauter und mannigfaltiger erschallenden Rufe nach philosophischer Unterweisung in unseren höheren Schulen hat auch die vorjährige Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Posen Rechnung getragen, indem sie gleichfalls mit Nachdruck die Forderung erhob, dieser Disziplin wieder den ihr gebührenden Platz unter den übrigen Schulfächern einzuräumen.[1]) Wenn man sich zwar hüten sollte, gleich wieder ein neues Unterrichtsfach zu schaffen, wie es Lehmann verlangt, so ist doch sicherlich der Wunsch berechtigt, alle Lehrgebiete möchten durch entsprechende Vertiefung an ihrem Teil dazu beitragen, unserer Jugend eine gewisse philosophische Vorbildung zu übermitteln, deren sie in unseren Tagen besonders dringend bedarf. Nicht zuletzt die alten Sprachen, sie sind neben der deutschen Literatur vor allem zu der wichtigen Aufgabe berufen, wieder einmal in kritischer Zeit der Jungborn unseres Volkes zu werden.

In diesem Sinne hat Karl Krott in einer Abhandlung, die gleichzeitig mit Lehmanns Vortrag in den Jahrbüchern erschienen ist, den hohen Wert der stoischen Philosophie für die Schüler gerade unserer Zeit nachgewiesen. Ausgehend von der modernen Nervosität, dem Egoismus und Skeptizismus unserer Tage, zeigt er, wie diese Philosophenschule eine Fülle von Heilmitteln zu wirksamer Bekämpfung solcher Schäden bietet[2]), und zieht zu diesem Zweck in erster Linie Epiktet und Marc Aurel heran. Mag nun auch die Frucht dieser Lektüre für die Schüler zweifellos eine hocherfreuliche sein, so fragt es sich doch, ob die verhältnismäßig lange Zeit, die sie bei der Schwierigkeit der Sprache dieser Schriftsteller beansprucht, nicht ein zu hoher Preis ist, zumal wohl bei beiden auf eine selbständige Vorbereitung der Schüler wird verzichtet werden müssen.[3]) Zudem würde sie nur für die Gymnasien in Betracht kommen, während Seneca auch in der Prima eines Realgymnasiums gelesen werden kann; muß es doch unser Bestreben sein, möglichst weiten Kreisen, die von der Modekrankheit ergriffen sind, jene Heilmittel zugänglich zu machen.[4])

[1]) Lehmann, Philosophische Propädeutik, Neue Jahrbücher 1912 XXX Heft 3 S. 122 ff.

[2]) Vgl. auch Rausch, Die Stoa, N. Jahrb. 1903 XII 241 ff.

[3]) Vgl. Cauer in dem Aufsatz über das griechische Lesebuch von Wilamowitz, N. Jahrb. 1904 XIV 196. (Auch als Broschüre im Buchhandel.)

[4]) Über den Materialismus und absoluten Skeptizismus unter unseren Gebildeten vgl. auch Lorentz 'Die Philosophie auf dem Gymnasium' im 'Tag' vom 8. Juni d. J. Auch er kommt angesichts der unleugbaren Mißstände zur Forderung philosophischen Unterrichts.

Da bleiben uns die römischen Autoren und unter ihnen wieder als reichste Quellen für die Lehren der Stoa Cicero und Seneca. Cicero ist den Schülern schon bekannt, sie haben sich in früheren Klassen mit seinen Reden befaßt, vielleicht auch schon aus der Lektüre des Cato maior oder Laelius einige allgemeine propädeutische Begriffe geschöpft. Aber tieferes philosophisches Denken im stoischen Sinne zu lehren ist er wenig geeignet, einmal weil die Nötigung zu scharfem Denken nur zu oft vor dem Schwall rhetorischer Phrasen verschwindet[1]), sodann weil er gar nicht streng auf dem Boden der Stoa steht, sich selbst gelegentlich Akademiker nennt und überhaupt einem auf Skepsis gegründeten Eklektizismus huldigt.[2]) Sich konsequent bleibt er eigentlich nur in der ganz ungerechtfertigten Verurteilung der epikureischen Lehre, die er in Bausch und Bogen verwirft, weil er sich nie Mühe gegeben hat, tiefer in ihr Verständnis einzudringen.

Wie ganz anders Seneca! Er bekennt sich ausdrücklich immer wieder als Schüler der stoischen Richtung, freilich unter Vorbehalt des eigenen Urteils (Vita beata III 2)[3]); und wenn das auch nicht stets wörtlich zu nehmen ist, sondern er, wie überhaupt die Stoa des I. Jahrh. n. Chr., namentlich auf ethischem Gebiet mehr die Grundsätze allgemeiner Menschenliebe und der Ergebung in die göttliche Fügung predigt, so bringt ihn das uns nur näher, wie er überhaupt in jeder Hinsicht viel moderner genannt werden muß als Cicero.[4]) Ferner hat unsere Zeit zwar spät aber desto intensiver die Wichtigkeit der Bekanntschaft mit einem Schriftsteller zu würdigen gelernt, der uns 'den Zustand der Geister zu einer Zeit schildert, in welche das bedeutsamste Ereignis der Weltgeschichte fällt, den Geist des gebildeten Römers, der sich an Vergil und Horaz ergötzte, der das weltbeherrschende System des römischen Rechtes entwarf und schließlich in dem Briefe des Heidenapostels Paulus seine tiefsten Gedanken ausgesprochen und zu einer überirdischen Heilslehre gesteigert fand'.[5]) Einen weiteren Vorzug bildet, namentlich mit Cicero verglichen, seine unbefangene Beurteilung Epikurs, dessen Aussprüche er mit Vorliebe verwendet (Vita beata XIII) und über den der Schüler inzwischen vielleicht auch schon durch Proben aus Lukrez' wundervoller Lehrdichtung eines Besseren belehrt worden ist. Und endlich bedeutet die Bekanntschaft mit einem Schriftsteller sicherlich keinen Nachteil, der den kurzen pointierten Stil in geradezu meisterhafter Weise zu handhaben versteht und auf seine Zeitgenossen schon dadurch eine ähnlich faszinierende Wirkung ausgeübt haben mag, wie etwa auf unsere Jugend Schopenhauer oder Nietzsche.

---

[1]) Rosenthal, 'Seneca als Schullektüre', Wochenschrift für klassische Philologie 1911, S. 2 ff.

[2]) Zeller, Die Philosophie der Griechen, 3. Aufl., III. Teil, 1. Abteilung S. 651.

[3]) Zitate nach der Ausgabe von Haase.

[4]) Vgl. meine Skizze 'L. Annaeus Seneca ein moderner Mensch' in den 'Dankesgrüßen', einer Festschrift zur 350jährigen Jubelfeier des Erfurter Gymnasiums (angezeigt im gegenwärtigen Bande dieser Jahrbücher S. 273 f.).

[5]) Hauck, L. Annaeus Seneca, Ausgewählte Briefe, Berlin 1910, Vorwort S. V.

Ich habe daher Seneca seit fünf Jahren im lateinischen Unterricht der Prima des Soester Gymnasiums lesen lassen und zwar zunächst als Einführung in die Probleme der Philosophie im allgemeinen und der stoischen im besonderen, deren mannhafte und ideale Weltanschauung ihren Einfluß auf die größten Geister der Menschheit ausgeübt hat, und die ich mit Krott für besonders geeignet halte zum Erwerb eines festen, pflichtbewußten Standpunktes gegenüber der Unrast des heutigen Lebens. Klaren Auges blickt der Stoiker in die Welt der Erscheinungen seiner Umgebung, um dann durch Versenken in sich selbst den letzten Grenzen des Wissens nachzugehen. So bietet er eine Weltauffassung, die den modernen Menschen innerlich festigen kann und ihm auf alle Fragen des Lebens befriedigende Auskunft gibt. Ein zweiter Gesichtspunkt, unter dem ich diese Lektüre betrieben habe, war sodann der kulturgeschichtliche. Seneca unterscheidet sich wesentlich von den anderen römischen Autoren einmal durch seine ganz modern anmutenden ästhetischen Empfindungen bei Naturschönheiten, ferner durch den entrüsteten Abscheu, mit welchem er als gebildeter Mann über die entwürdigende Sklaverei und die blutige Roheit der Gladiatorenspiele und Tierhetzen dachte, schließlich durch seine überlegene satirische Betrachtung sonstiger Auswüchse des Lebens. Endlich benutzte ich die Gelegenheit, auf die wunderbare Übereinstimmung vieler seiner Ansichten mit christlichen hinzuweisen und so die innige Wechselwirkung nicht nur der formellen Denkweise neutestamentlicher und stoischer Autoren darzulegen, zu zeigen, wie auch von heidnischer Seite der Boden für das Christentum wohl vorbereitet war.

Unter diesen drei Gesichtspunkten, dem philosophischen, kulturhistorischen und religionsgeschichtlichen, möchte ich den Versuch machen, im folgenden eine Auswahl aus Senecas Werken und ihre Behandlungsart zu besprechen.

Von den Tragödien habe ich dabei grundsätzlich abgesehen — sie sind mehr ein Tribut des Philosophen an den Zeitgeschmack, ähnlich wie etwa die Dichtungen Friedrichs des Großen —, ebenso von den Quaestiones naturales wegen ihres auf ein ganz spezielles Gebiet beschränkten Inhaltes. Am treuesten spiegelt sich Senecas Charakter und Persönlichkeit dagegen in den philosophischen Abhandlungen wider[1]), nämlich den Dialogen — kleinen Schriften, die man mit unseren Essays vergleichen kann — drei größeren Arbeiten und endlich den Epistulae morales. Die erste Gruppe umfaßt 'Betrachtungen erbaulichen Inhalts aus dem Kreise einer festbegründeten praktischen Religion mit dem Zweck, auf die Lebensführung des Lesers zu wirken, während die Epistulae irgendein oft behandeltes oder gelegentlich aufsteigendes Thema besprechen, um in der intimen Form des Briefes philosophisch Seelsorge zu treiben'.[2])

Die Dialoge lassen sich naturgemäß nicht so leicht nach bestimmten Gruppen ordnen, wie es Hauck bei den Briefen in einwandfreier Weise durchgeführt hat. Unter ihnen steht inhaltlich wohl an erster Stelle der an Paulinus gerichtete (Dial. 10) De brevitate vitae. Alle Menschen, heißt es dort, klagen über die

---

[1]) Heß, L. Annaei Senecae epistulae morales, Gotha 1890, Einleitung S. 9.

[2]) Leo bei Hinneberg, Die Kultur der Gegenwart, Teil I, Abteilung VIII (3. Aufl.) S. 455 f.

Kürze des Lebens, und doch: *vita, si uti scias, longa est* (II 1). Aber wir Menschen verkürzen es durch falsche Benutzung, indem wir es hinbringen *tanquam semper victuri* (III 4). Doch *vivere tota vita discendum est, ut tota vita discendum est mori* (VII 3). *Soli vivunt, qui sapientiae vacant* (XIV 1), daher *hos in veris officiis morari licet dicamus, qui antistites bonarum artium volunt habere quam familiarissimos* (XIV 5). Bei ihnen findest du die edelsten Genüsse, sie verleihen Unsterblichkeit (XV 4). So ziehe dich zu ihnen rechtzeitig zurück, dann wird dein Leben nicht zu kurz sein.

Dieselbe religiöse Tugendlehre vereint mit steten Todesgedanken zeigt die herrliche Consolatio ad Marciam (Dial. 6). *Mors*, lesen wir hier (XIX 5), *dolorum omnium exsolutio est et finis, ultra quem mala nostra non exeunt.* Und doch empfinden wir ihn so schwer, weil wir unvorbereitet auf ihn sind. *Tot praeter domum nostram ducuntur exsequiae: de morte non cogitamus* (IX 2). Aber *felicissimum est non nasci, proximum est brevi aetate defunctos cito in integrum restitui* (XXII 3). Denn die Seele freut sich, dies Gefängnis zu verlassen, und zwar je besser sie ist, um so früher: *eripit se aufertque ex oculis perfecta virtus, nec ultimum tempus exspectant, quae in primo maturuerunt* (XXIII 3). *Omne animo cum hac gravi carne certamen est, ne abstrahatur et sidat, nititur illo, unde demissus est.* Und schließlich klingt die Trostschrift nach der phantastischen Beschreibung des Weltbrandes aus in die verheißungsvollen Worte: *nos felices animae et aeterna sortitae, cum deo visum erit ... in antiqua elementa vertemur* (XXVI 6).

Ich schließe die andere Trostschrift, Ad Helviam matrem, an (Dial. 12), zu deren Lektüre mich weniger ihr Inhalt als der Umstand veranlaßte, daß sie ihre Entstehung einem persönlichen Erlebnis Senecas, seiner Verbannung nach Korsika, verdankt. Sonst steht sie meines Erachtens der vorigen an Erhabenkeit des Gedankenflugs entschieden nach. In dieser schreibt er: Auch die Verbannung fällt dem Weisen nicht allzuhart. *Quid ergo? sapientem esse me dico? minime, nam id quidem si profiteri possem non tantum negarem miserum esse me, sed omnium fortunatissimum et in vicinum deo perductum praedicarem.* Aber wenigstens die Lehren der Weisheit geben mir Mut (V 2). Wie alles Himmlische in stetem Wechsel ist, so auch die ihm entsprungene Menschenseele (VI 7 ff.). Und in die Verbannung begleitet uns die erhabene Natur wie unser eigenes Ich (VIII 2). Selbst die Armut ist erträglich, ja zu begrüßen, denn *omnia ista, quae imperita ingenia et nimis corporibus suis addicta suspiciunt ... sunt pondera, quae non potest amare sincerus animus ac naturae suae memor, levis ipse, expeditus, et, quandoque emissus fuerit, ad summa emicaturus* (XI 5 f.). Wie gegen Verbannung und Armut ist endlich der Philosoph auch gegen Schande gefeit; denn *si contra unam quamlibet partem fortunae satis tibi roboris est, idem adversus omnes erit* (XIII 2). Tröste auch du dich mit philosophischen Studien, wie es von mir gilt, daß *animus omnis occupationis expers operibus suis vacat et modo se levioribus studiis oblectat, modo ad considerandam suam universique naturam veri avidus insurgit* (XX 1).

Das Sichfreihalten von Affekten stellt der Dialog (9) Ad Serenum de tranquillitate animi als höchstes Ziel hin. Wenn, lesen wir in diesem, die meisten

Menschen unzufrieden sind, so liegt es an ihnen selbst. Das beste Mittel dagegen ist Tätigkeit, öffentliche oder private. *Nunquam inutilis est opera civis boni, in totius orbis commercium nos emisimus patriamque nobis mundum professi sumus* (IV 4). Jede Lebensweise hat zwar ihre Freuden, aber *omnis vita servitium est* (X 4). Doch ficht das den Weisen nicht an, denn er hält sich immer bereit, alles zu verlassen (XI 1). Ihn quält nämlich nicht der schlimmste Affekt, die Todesfurcht, während von den übrigen Menschen gilt *male vivet quisquis nesciet bene mori* (XI 2). Andere peinigt Mitleid mit dem Leiden der Guten. Warum? *omnes isti levi temporis impensa invenerunt quomodo aeterni fierent, et ad immortalitatem moriendo venerunt* (XVI 4). Wichtig ist es für den Seelenfrieden, im richtigen Verhältnis Einsamkeit auf Verkehr, Erholung auf Arbeit folgen zu lassen.

Diesem Dialog inhaltlich nahe verwandt ist der Traktat Ad Gallionem de vita beata (7). Hier geht unser Philosoph von der Definition des höchsten Gutes aus, das er in der aus einem naturgemäßen Leben entspringenden Glückseligkeit sieht (VIII 2). In demselben Kapitel — 3 f. — entwirft er uns sodann das Idealbild des Weisen. Wie Gott, *rector universi, in exteriora quidem tendit, sed tamen introrsum in se undique revertit, idem nostra mens facit* (VIII 4). *Voluptas* dagegen *non est merces nec causa virtutis sed accessio* (IX 2), mit der Tugend selbst ist sie unvereinbar, da sich diese von allen Affekten freihalten soll (XV). Es folgt das Selbstbekenntnis des Weisen (XX ff.) und eine Zurückweisung des Vorwurfes der Inkonsequenz, des Gegensatzes zwischen philosophischer Theorie und Praxis, denn der Reichtum kann sogar zu einem Hilfsmittel der Tugend werden (XXII 5). Nur darf er nie seinen Besitzer beherrschen, sondern werde zum Wohltun verwendet.

Zum Schluß seien von den in der Klasse behandelten längeren Schriften die beiden Bücher De clementia ad Neronem genannt, die schon durch den damals neunzehnjährigen Adressaten und dessen spätere Charakterentwicklung besonderes Interesse verdienen, mehr als der im Vergleich zu den oben genannten etwas einförmige Inhalt. Nach einer höfischen Einleitung geht Seneca von der These aus, *hominem sociale animal communi bono genitum videri* (I, III 2). Milde ziemt vor allem dem Fürsten, *ille est enim vinculum, per quod res publica cohaeret* (IV 1). Milde ist auch der sicherste Schutz der Throne, und weil er wie ein Vater herrschen soll, heißt der Kaiser *pater patriae* (XIV 2). Denn die Monarchie ist eine natürliche Einrichtung, aber die Königin der so wehrhaften Bienen ist selbst waffenlos (XIX 1 f.). Allzu viele Strafen geben auch ein böses Beispiel; sie wecken die Aufmerksamkeit und damit den Nachahmungstrieb (XXIII 2). Es folgt sodann die genauere Definition der Milde (II, III); ihr Gegenteil ist die Grausamkeit, nicht die Strenge (IV). Mitleid und Grausamkeit sind Fehler, Strenge und Milde dagegen Tugenden (IV 4). Auch Verzeihung, das Erlassen einer bestimmten Strafe, ist nicht immer am Platze (VII 1).

So weit die von uns gemeinsam durchgearbeiteten Dialoge, auf deren Inhalt ich ein wenig näher eingegangen bin, um ein Bild ihrer Mannigfaltigkeit zu geben und damit den Nachweis, daß es kaum möglich ist, sie als Ganzes einer

bestimmten Rubrik einzuordnen, wie es bei den Briefen geschehen kann. Die Auswahl will nicht etwa kanonisch sein, sondern nur ein Vorschlag, ich habe mit ihr gute Erfahrungen gemacht. Auch liegt mir nichts ferner, als damit die nichtgenannten philosophischen Abhandlungen für minderwertig zu erklären, im Gegenteil findet sich z. B. in De otio, De providentia, De beneficiis und De constantia sapientis eine Fülle Gedanken von hoher Schönheit. Ein wenig eintönig wirken dagegen die drei Bücher De ira; und die Consolatio ad Polybium, zu deren Verständnis man doch die Apocolocyntosis würde hinzuziehen müssen, erscheint vollends als die Farce einer Trostschrift. Ein viel brauchbareres Hilfsmittel für eine systematische Einführung in die Philosophie findet sich dagegen in den Epistulae morales, aus denen Hauck (a. a. O.) eine Auswahl zu eben diesem Zweck zusammengestellt hat, der ich mich, da sie geradezu mustergültig ist, im folgenden theoretischen Teil im großen und ganzen anschließe.

Von der Philosophie im allgemeinen handelt zunächst Brief 89, der sie in ihre Teile zerlegt, dann auf die verschiedenen Disziplinen, ihre Definition und Zusammenstellung eingeht und am Schlusse die ethische Tendenz alles stoischen Denkens betont. Brief 16 ermahnt zur philosophischen Beschäftigung, die uns lehrt, dem unabwendbaren Schicksal freudig zu folgen und dadurch innerliche Freiheit zu erlangen. Ihm inhaltlich nahe stehen die Briefe 4, 14 und 111, im letzteren wird daneben ausdrücklich als weiteres Ziel philosophischer Studien der Frieden der Seele genannt (2). Zu ihm werden wir geführt durch Erfüllung der Forderung *ut ipse animus ubique par sibi idemque sit* (Ep. 20, 2). Aber, so lehrt Brief 90 nach einem begeisterten Lobpreis der Philosophie als der Erzieherin des Menschengeschlechts (2 f.), *virtus non contingit animo nisi instituto et edocto et ad summum assidua exercitatione perducto. ad hoc quidem, sed sine hoc nascimur et in optimis quoque, antequam erudias, virtutis materia, non virtus est* (46).

Auf dem nach Stoikerart besonders ausführlich behandelten Gebiet der Ethik beantwortet Brief 120 die Frage, *quomodo ad nos prima boni honestique notitia pervenerit*, mit der platonischen Lehre von der ἀνάμνησις. Dieser Gedanke wird weiter ausgeführt im 124. Briefe, am Unterschied zwischen *bonum* und *precario bonum* (13 ff.). Wenn unser Urteil verwirrt ist, so tragen die Schuld daran in erster Linie die Affekte, die πάθη; sie auszurotten fordert Brief 16, vor allem den stärksten, die Todesfurcht, Brief 24 und 61, wo es (4) heißt: *ante ad mortem quam ad vitam praeparandi sumus*, und 70 (18): *nullius rei meditatio tam necessaria est quam mortis.* Erst dem von solchen Beunruhigungen Befreiten wird es vergönnt sein, zur sittlichen Vollkommenheit sich zu erheben, bei der verschiedene Grade unterschieden werden müssen (Brief 75). Aber auch die nach dem Höchsten Strebenden können der Unterstützung durch bestimmte moralische Vorschriften nicht entbehren (Brief 94). *Propositum totius vitae* ist *summum bonum*, das sich aus *veritas* und *virtus* zusammensetzt, die auch unter dem gemeinsamen Begriff *honestum* zusammengefaßt werden. Dieses *honestum* steht in scharfem Gegensatz zum *utile* (Brief 71), es ist aber nicht nur das höchste, sondern auch das einzige Gut, denn *non est summa felicitatis*

nostrae in carne ponenda (74, 16). Denselben Gedanken variieren die Briefe 66 und 67; hier lesen wir (7): *vita honesta actionibus variis constat*, während *vita secura et sine ullis fortunae actionibus 'mare mortuum'* zu nennen ist (14).

Für Senecas psychologische und metaphysische Anschauungen wären vor allem die Briefe 57 und 65 heranzuziehen. Der erste lehrt, die Seele als *animus, qui ex tenuissimo constat, deprehendi non potest nec intra corpus effligi* (8), im zweiten wird die Wechselbeziehung zwischen Kraft und Stoff untersucht und den vier Ursachen des Aristoteles als fünfte die Platonische *ἰδέα* hinzugefügt. — Beide habe ich nach Haucks Vorgange und der Vollständigkeit halber erwähnt; es wird aber bei der großen Schwierigkeit der Materie von dem jedesmaligen Stand der verschiedenen Jahrgänge abhängig zu machen sein, ob sich ihre Lektüre in der Klasse fruchtbringend gestalten läßt.

Den Abschluß des thoretischen Systems der Stoa bildet ihre Lehre von Gott, deren Grundgedanken im 41. Briefe am klarsten ausgesprochen sind: *non sunt ad caelum elevandae manus .... prope est a te deus, tecum est, intus est* (1). Er ist *sacer intra nos spiritus, malorum bonorumque nostrorum observator et custos* (2). Bald darauf (8) wird er genannt *animus et ratio in animo perfecta*, sie fordert vom Menschen *secundum naturam suam vivere*. Mit Recht erinnert Hauck bei diesem Briefe unter Hinweis auf Brief 120 an die Übereinstimmung der Äußerungen an beiden Stellen mit Kants 'gestirntem Himmel über uns und dem moralischen Gesetz in uns'. — Die unsittlichen Göttermythen dagegen verwirft Seneca mit aller Entschiedenheit, wie wohl alle Gebildeten seiner Zeit; sie sind von den Menschen zur Bemäntelung der eigenen Schlechtigkeit erfunden worden (Vita beata 26, 6; Brevit. vit. 16, 5). — So weit die Theorie der Stoa an Hand der Briefe. Neben ihnen sind für die beiden folgenden Teile, den kulturgeschichtlichen und theologischen, wieder die Dialoge heranzuziehen.

Nichts kann uns wohl besser in das ganze Milieu jenes Jahrhunderts einführen, als wenn wir seine verschiedenen Äußerungen und Zustände mit Senecas Augen anzuschauen uns bemühen: in buntem Wechsel ziehen da die mannigfaltigsten Bilder an uns vorüber. Zunächst das neugeschaffene Kaisertum, die Monarchie, die, wie immer wieder aufflackernde Verschwörungen zeigen, doch noch nicht überall fest genug Wurzel geschlagen hatte. Seneca dagegen ist trotz gelegentlicher rhetorischer Lobsprüche auf Cato Uticensis (Ep. 24, 10; 79, 14; 104, 19 ff.) ihr überzeugter Anhänger und betrachtet sie als göttliche Einrichtung, unter deren Schutze der Weise ungestört der Ausbildung seiner Persönlichkeit leben kann (De clement. I 19, 2; Ep. 73, 1—10). Darum wird auch der Stoiker einmal übernommene Bürgerpflichten gewissenhaft erfüllen, sollten sie ihm auch nicht angenehm sein, und zwar nicht äußerer Ehren wegen, sondern weil ihm die Natur diese Aufgabe zugewiesen hat (Ep. 77, 19). Doch darf er nie über ihnen seiner Hauptpflicht, der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, untreu werden (Ep. 22). Auch nicht über den sogenannten freien Künsten, die mit der *virtus* als solcher nichts zu schaffen haben; denn *sine liberalibus artibus veniri ad sapientiam potest* (Ep. 88, 32). Noch mehr muß man natürlich alle Vergnügungen meiden, desgleichen den Aufenthalt in verweich-

lichenden, entnervenden Orten wie Baiae (Ep. 7 und 51). Diese Stadt war wegen ihres Luxus, aber auch ihrer landschaftlichen Reize wegen das Modebad des damaligen Rom; mit dieser Äußerung stellt sich also Seneca in Gegensatz zu seinen Zeitgenossen, deren Naturideal überhaupt dem seinen nicht entsprach. Jenes war idyllisch, etwa ein liebliches Wiesental mit plätscherndem Bächlein, es fehlte ihm dagegen völlig der Sinn für die Erhabenheit des Hochgebirges und die Majestät der See. Dagegen ist unser Philosoph, der sich zugleich in seinen Quaestiones naturales als einen der ersten Naturwissenschaftler Roms zeigt, Bahnbrecher eines neuen, des modernen, Natursinns geworden. Beim grandiosen Anblick des gestirnten Himmels erinnert sich seine Seele ihres ewigen Ursprungs (Ad Helviam VIII 6), der Eintritt in einen Hochwald und die zerklüfteten Felspartien im Gebirge predigen ihm Gottes Nähe (Ep. 41, 3), und die Betrachtung der Wunder des Weltalls im allgemeinen erfüllen seinen Geist mit staunender Verehrung (Ad Marciam XVIII 4 ff.).

Mit welchen Empfindungen mußte ein Mann, dessen Blicke so überall das Ewige in der Flucht der Erscheinungen suchten, auf die Fehler und Laster der ihn umgebenden Welt schauen! Kein Wunder, daß der Vertreter der Humanität sich wiederholt und mit allem Nachdruck gegen die Barbarei der Gladiatorenspiele (Ep. 7, 3; 95, 33) und Tierkämpfe (Brev. vit. XIII 6 ff.) gewandt hat. Und wenn es auch nicht ausdrücklich betont wird, so liest man doch zwischen den Zeilen seinen Widerwillen gegen die unmenschlichen Folterqualen, deren Neros Regierung genug Beispiele bot (Ep. 14, 4 f.; 24, 14 und 85, 29). Vermutlich würde sein Urteil über die heute sich immer mehr verbreitenden öffentlichen Faust- und Ringkämpfe und dergleichen auf die niedrigen Instinkte des Pöbels berechneten Schaustellungen nicht wesentlich anders gelautet haben. — Erhebt er sich schon dadurch turmhoch über die Mehrzahl seiner Zeitgenossen, so noch mehr durch seine Stellung zur Sklavenfrage. Es war allerdings nur eine logische Konsequenz, daß der Denker, welcher der engeren Heimat das Weltbürgertum gegenüberstellte (Tranq. an. IV 4; Ad Marciam XVIII 1; Ep. 24, 17; 28, 4), welcher die römische Kriegslust tadelte (Ep. 95, 30 ff.) und die Sätze vertrat: *natura nos cognatos edidit, cum ex isdem et in eadem gigneret* (Ep. 95, 52) und *animus rectus, bonus, magnus .... in servum potest cadere* (Ep. 31, 11), gleiche Menschenrechte auch für die Sklaven verlangte (Clem. I 18, 1; Vita beata XXIV 3; Ep. 47). Sehr treffend bemerkt Guttmann[1]) zu letzterem Briefe: 'Nicht allzu viele Gebildete unserer Tage werden im Verkehr mit 'freien' Dienstboten und Arbeitern so vorurteilslos sein, wie es Seneca den Sklaven gegenüber von einem Vertreter der Intelligenz fordert'.

Die kleineren gesellschaftlichen Auswüchse, sozusagen die Modekrankheiten, jener Tage, lösten in ihm an Stelle der eben genannten von hohem Pathos sittlicher Entrüstung erfüllten Äußerungen mehr verächtliche Gefühle aus, die sich Luft machen in satirischen Bemerkungen über Luxus, Blasiertheit und un-

[1]) Altsprachlicher und Religionsunterricht in ihren Wechselbeziehungen, N. Jahrb. 1911 XXVIII 405.

natürliches Wesen aller Art.[1]) *Languor et deliciae eorum temporum* (Ep. 24, 11) zeigen aber oft eine erschreckende Übereinstimmung mit jetzigen Verhältnissen, ihre Verurteilung aus solchem Munde und schon vor 2000 Jahren wird also sicherlich ihres Eindruckes auf die jungen Leser nicht verfehlen. So verspottet er (Brev. vit. XII 3 f.) den um seine dürftige Frisur besorgten kahlköpfigen Stutzer, den nur auf eine gefüllte Vorratskammer und leckere Zubereitung des Mahles bedachten Schlemmer (ebd. 5), die Tüfteleien des gelehrten Antiquars (ebda. XIII 1 ff.) wie der Philosophen (Ep. 71, 6). So ungeheuer groß sind, der Modeforderung entsprechend, die Bibliotheken geworden, daß ihr Besitzer kaum die Büchertitel kennt (Tranq. an. IX 4), namentlich ein Bildungsprotz wie der Ep. 27, 5 f. genannte Calvisius Sabinus. Die zur Schau getragene Bedürfnislosigkeit der Kyniker wird Ep. 5 lächerlich gemacht, während Brief 15 recht zeitgemäß von einer vernünftigen Körperpflege und ihren Entartungen handelt. Ad Helviam XVI 4 enthält einen Ausfall gegen die Frauen, welche sich ihrer Schwangerschaft schämen, Tranq. an. XII 2 geißelt das geschäftige Hin- und Herlaufen der Pflastertreter, die auf solche Weise die meiste Zeit ihres Lebens hinbringen, während im selben Dialog (XVII 4) das affektierte Wesen gezierter Gecken verhöhnt wird, als deren Prototyp uns Ep. 114, 4 f. Mäcenas entgegentritt. Bei der Schilderung des üppig-eleganten Treibens in Baiae (Ep. 51, 3 f.) können wir uns des Vergleiches mit modernen Luxusbädern nicht erwehren, und auch nach Analogien der Ep. 86, 6 ff.; 89, 20 ff. und 95, 14 ff. so anschaulich geschilderten Schwelgerei und Großmannssucht, freilich auch ihrer Folgen, braucht man sich in unseren Tagen nicht lange umzusehen. Zum Schluß sei in diesem Zusammenhange noch der 122. Brief erwähnt, der uns ein ausführliches Bild derjenigen malt, welche die Nacht zum Tage machen und in ihrer Blasiertheit so weit gehen, etwas um so begehrenswerter zu finden, je weiter es sich von der Natur entfernt.[2]) — Ich weiß wohl, daß sich das Verzeichnis solcher Stellen schon aus den von uns gelesenen Schriften ohne viel Mühe verdoppeln läßt, wollte aber grundsätzlich nur das anführen, was ich selbst zu kulturgeschichtlichen Zwecken im Unterricht herangezogen habe, wie

---

[1]) Auf solche satirische Stellen war ich bei Erörterung der Frage gekommen, ob der Zweifel an Senecas Autorschaft der Apocolocyntosis berechtigt sei. Wir glaubten sie durch Nachweis anderer Stellen spottenden Inhalts verneinen zu können. Es ist zwar bei einem Philosophen nicht immer leicht, den Unterschied zwischen moralischer Predigt und überlegener Ironie festzustellen; daß Seneca aber auch letztere nicht verschmähte, bezeugt er selbst (Tranq. an. XV 3): *melius meretur de humano genere, qui ridet illud quam qui luget,* und (Ep. 100, 10): *volo luxuriam obiurgari, libidinem traduci, impotentiam frangi. sit aliquid oratorie acre, tragice grande, comice exile* (Worte, die er hier dem Lucilius in den Mund legt). Und auch wenn ihn Quintilian (X 1) einen *egregius insectator vitiorum* nennt, werden wir in erster Linie an die satirische Seite seiner Schriftstellerei zu denken haben.

[2]) Daß unser Autor nun aber nicht etwa ein asketischer Wüstenprediger war, sondern auch des Lebens Freuden genoß, erhellt trefflich aus Tranq. an. XVII 8, wo unter den erlaubten Erholungen empfohlen wird *liberalior potio . . . non ut mergat nos sed ut deprimat,* eine Anschauung, an die sich ungezwungen Erörterungen über die moderne Temperenzbewegung anschließen lassen, je nach Stellung des Lehrers *pro* oder *contra,* am besten auf der goldenen Mittelstraße.

auch die bisher und im folgenden zitierten Briefstellen sämtlich im Lauf der Jahre, teils im Zusammenhang teils von diesem losgelöst, in der Klasse behandelt worden sind. An die Lektüre der Apocolocyntosis würde ich mich dagegen nicht wieder wagen, teilweise aus demselben Grunde, aus dem ich oben (S. 409) die der Consolatio ad Polybium ablehnte. Es widerstrebte mir, offengestanden, trotz aller Wahrheitsliebe, den Schülern ihren Weisheitslehrer im abstoßenden Lichte heuchlerischer Doppelzüngigkeit vorzuführen, ferner fand ich, daß ihnen das Empfinden für das Satirische des Ludus ziemlich fern lag und erst vom Lehrer künstlich entfacht werden mußte. Man kann die so ersparte Zeit nutzbringender anwenden.

Überaus zahlreiche Stellen ergeben schließlich eine Wechselbeziehung zwischen der Seneca-Lektüre und dem Religionsunterricht. Jener oben erwähnte theoretische Gottesbegriff der Stoa hatte freilich zu ziemlich abstrakten Folgerungen geführt, in der Praxis aber ist von ihr, schon lange ehe das Christentum dies lehrte, die Sittlichkeit gründlich und prinzipiell auf Gott begründet worden.[1]) Auf diese Weise kommt die stoische Moral der christlichen am nächsten, und es ist bekannt, zu welchen Vermutungen über Senecas religiöses Bekenntnis seine dahingehörigen Äußerungen geführt haben. Ich nenne eine Reihe solcher Stellen. Jeder, so lehrt der Weise, ist für jede Tat Gott verantwortlich, dem allgegenwärtigen Zeugen all unserer Reden und Handlungen (Vit. beat. XX 5; Ep. 41, 2). Ihm zu gehorchen ist menschliche Freiheit, denn *virtus habebit in animo illud vetus praeceptum: deum sequere* (Vit. beat. XV 5; Ep. 71, 6). *Deus humano generi ministrat, ubique et omnibus praesto est: nunquam satis profectum erit, nisi qualem debet deum mente conceperit, omnia habentem, omnia tribuentem gratis* (Ep. 95, 48). Gott ist die Liebe, und es ist töricht, ihn zu fürchten (Ep. 95, 49). Er hadert nicht mit uns und vergilt uns nicht nach unserer Missetat (De clem. I 7, 2). Denn wir Menschen sind allzumal Sünder geworden und bedürfen der Wiedergeburt unserer Seelen (Ep. 6, 1; 22, 15; 41, 9; 94, 54; De clem. I 6, 3), am besten durch Selbsterziehung; freilich *ars est bonum fieri* (Ep. 90, 44; 123, 6). Alles was wir besitzen, ist uns von Gott nur anvertraut, wir sind seine Haushalter, die dereinst Rechenschaft ablegen müssen (Tranq. an. XI 2; Ad Marciam X 1 ff.). Darum sollen wir uns hilfreich und gut erweisen (Vit. beat. XXIV 3). Im allgemeinen ist das Leben ein *servitium* (Ep. 26, 10), ein Kampf, und obgleich der Weise auf einer festen Burg steht, erhaben über alle Anfechtungen (Ep. 82, 5), freut sich seine Seele doch, das Irdische zu verlassen, der Herberge (Ep. 120, 14 f.) und dem Kerker (Ep. 65, 16) den Rücken zu kehren und den wahren Frieden im Jenseits zu finden (Ad Marciam XIX 5; XX 1 f.).[2]) Hier gibt es ein Wiedersehen der unsterblichen Seelen, die selig

[1]) Birt, Kulturgeschichte Roms S. 100.

[2]) Selbstverständlich wird man es besonders vor der heutigen Jugend nicht unterlassen, angesichts der wiederholten Empfehlung des Selbstmordes als *ultima ratio* (Ep. 65, 22; 120, 14) auf den sittlich so viel höheren christlichen Standpunkt und die Inkonsequenz dieses Gedankens gerade in der stoischen Weltauffassung hinzuweisen, welche doch sonst zum Kampf mit des Lebens Widerwärtigkeiten stählen will.

werden, nachdem sie eine Art Fegfeuer überstanden haben, das alle Unreinheit vernichtet (Ad Marciam XXV 1). Zu dem allen führt der Tod, der freilich auch ein Tag des Gerichtes werden wird (Ep. 26, 5). Ganz christlich mutet uns die wiederholte Gegenüberstellung von *animus* und *caro* an (Ad Marciam XXIV 5; Ep. 65, 22; 74, 16), die schwungvolle Schilderung des Weltbrandes am Schlusse der Consolatio ad Marciam gemahnt an die christliche Apokalyptik, und wie einer zeitgenössischen Schrift des neuen Testamentes entlehnt erscheinen die Worte, in welchen Seneca das Bild des erwarteten Erlösers zeichnet (Ep. 115, 3 ff. und 120, 13). Es waren eben in jenen Tagen gewisse Ideen kosmopolitisch, ein Gemeingut der hellenistischen Welt geworden, das tiefe religiöse Sehnen der Zeit hatte sich sozusagen ein Idealbild des Menschen oder Gottes konstruiert, der den Völkern endlich Frieden bringen und ihr Sehnen stillen sollte.[1]) Denn daß Seneca, wie noch Ranke vermutete, irgendwelche nähere Bekanntschaft mit dem Christentum gemacht hat, läßt sich wohl kaum annehmen.

Wie lassen sich nun diese Schätze goldener Lebensweisheit am besten in dem eingangs erwähnten Sinne für die Schule nutzbar machen? Aus dem Gesagten hat sich, so glaube ich, ziemlich klar ergeben, und die Erfahrung hat es mir bestätigt, daß am zweckmäßigsten zunächst eine Auswahl der Briefe behandelt wird, welche geeignet sind, in das System der Stoa als solches einzuführen und die besonderen Gedanken des für später in Aussicht genommenen Dialogs eingehender zu erläutern. Erst nach Erfüllung dieser Voraussetzung wird man einen oder zwei Dialoge lesen, um an ihnen im Zusammenhang die dort gewonnenen Begriffe noch einmal durch Beispiele belegt und in Wechselwirkung zueinander gebracht zu sehen. So habe ich zur Vorbereitung der Consolatio ad Marciam die Briefe 4, 57, 61, 116 und 120 lesen lassen, als Einführung in den Dialog De tranquillitate animi Brief 16, 20, 24, 28, 56, 62 und 116, zum Verständnis der beiden Bücher De clementia Ep. 6, 47, 56 und 73. Ich zweifle nicht, daß bei dieser Art der Behandlung die Schüler neben reichem Gewinn für ihr sittliches Denken auch ästhetisch einen Begriff von der hohen Formschönheit dieser Dialoge bekommen, die sich getrost dem Besten an die Seite stellen können, was die Literatur aller Zeiten und Völker an erbaulicher Betrachtung geschaffen hat. Freilich wird eine solche Beschäftigung mit Seneca zwei Tertiale beanspruchen — aus praktischen und Gründen der Unterrichtskonzentration käme wohl am meisten die U I in Betracht —; aber das ist meines Erachtens nicht zu viel, wenn unserer Jugend daraus das möglichst abgerundete Bild einer der interessantesten Persönlichkeiten der Literatur überhaupt, eines Hauptvermittlers zwischen antiker und moderner Kultur, erwächst. Grundlinie der Seneca-Lektüre muß, das sei noch nachdrücklich betont, die philosophische Unterweisung bleiben, als willkommene, belebende und vertiefende Zutaten schließen sich ihr sozusagen von selbst die Früchte aus dem Gebiet der Kultur- und Religionsgeschichte an.

Sollten diese Zeilen ein wenig dazu beitragen, der Beschäftigung mit der

---

[1]) Vgl. meine oben zitierte Abhandlung 'Dankesgrüße' S. 262.

stoischen Philosophie, die in früheren Zeiten so vielen großen Geistern Trost und Halt gegeben hat, und ihrem vielseitigsten Vertreter den ihrem Bildungswert entsprechenden Platz in der Schule zu verschaffen, so haben sie ihren Zweck erfüllt. Der deutschen Jugend aber und ihren Lehrern möchte ich zum Schluß für diesen und allen ihren Unterricht als *προπεμπτικά* zwei zeitgemäße Worte unseres Philosophen mitgeben: *non resistet offensis, cui nihil umquam negatum est, cui de paedagogo satisfactum est. audiat pueritia verum, timeat interim, vereatur semper, maioribus adsurgat* (De ira II 21, 6 f.), und den Lehrern, vor allem den nach Schulassessoren und Referendaren verlangenden: *an ille plus praestat, qui inter peregrinos aut cives aut urbanus praetor adeuntibus adsessoris verba pronuntiat, quam qui quid sit iustitia, quid pietas, quid patientia, quid fortitudo, quid mortis contemptus, quid deorum intellectus, quam tutum gratuitumque bonum sit bona conscientia* (Tranq. an. III 4)? Wäre es nicht würdiger, auch wir bekennten uns in solchen äußerlichen Standesfragen wieder etwas mehr zur Auffasung der Stoa?

DIE 'ERZIEHUNG FÜR DAS LEBEN' AN DEN AMERIKANISCHEN HIGH SCHOOLS[1])

Von Wilhelm Steitz

Wie wohl die meisten deutschen Besucher amerikanischer Schulen, habe auch ich den Eindruck gewonnen, daß diese in ihren Leistungen für die wissenschaftliche Ausbildung, das exakte Wissen, besonders die Schulung des historischen Verstehens hinter unseren Schulen zurückstehen.[2]) Diese Tatsache erklärt sich aber sehr einfach daraus, daß die amerikanische Schule eine wissenschaftliche Bildung in dem Maße, wie wir es tun, gar nicht anstrebt. Indem sie aber auf die wissenschaftliche Vertiefung in einem für uns ungewohnten und deshalb natürlich befremdenden Maße verzichtet, erweitert sie ihr Ziel in der Richtung einer 'Erziehung für das Leben', einer Schulung des *common sense* (gesunden Menschenverstandes), in einer neuartigen, uns wiederum fremden Ausdehnung. So wird also der Amerikaner, der unsere Schulen besucht, ebensoviel auf diesem Gebiete bei uns vermissen, wie wir auf dem wissenschaftlichen Felde bei ihm.

Natürlich will auch unsere Schule eine Erziehung für das Leben geben und unsere jungen Leute für den Kampf des Daseins schulen und kräftig machen, aber sie versucht es durch und bei der wissenschaftlichen Arbeit, durch einen indirekten Weg also, der Amerikaner dagegen geht den direkten Weg, wie er sagt. Was man darunter zu verstehen hat, soll im folgenden an einem Beispiel gezeigt werden.

Im wesentlichen fußt das hier Ausgeführte auf meinen Erfahrungen als Austauschlehrer an der University of Chicago High School im letzten Jahre. Die 'U. High' ist eine große Privatschule und gehört zu der University of Chicago[3]), zu der sie, samt einer Elementarschule und einem Kindergarten, ursprünglich als eine Art Experimentalschule gedacht war. Dieser Charakter ist inzwischen verloren gegangen, doch stellt immerhin die Anstalt einen fortgeschrittenen Typus der amerikanischen Schule dar, da die Leitung den Ehrgeiz

[1]) Durch den trefflich orientierenden Aufsatz von F. Meese im Maiheft, 'Über das Schulwesen der Vereinigten Staaten', bin ich einer längeren Einleitung enthoben, denn dort ist alles in einer hinreichend vollständigen Übersicht gegeben, was an Einrichtungen der Schulen in Amerika dem deutschen Leser fremd sein könnte. Um an den hauptsächlichen Stellen eine Vergleichung meiner Ausführungen mit denen von Meese zu erleichtern, ist in Fußnoten auf Meese Bezug genommen.

[2]) Vgl. Meese S. 241. [3]) Gestiftet von John Rockefeller; vgl. Meese S. 235.

hat, in pädagogischen Fragen eine führende Rolle zu spielen. Trotzdem brauchen wir nicht ängstlich zu sein, die hier von der U. High gegebenen Beispiele zu verallgemeinern. Denn die große Uniformität, die das amerikanische Leben in allen seinen Richtungen sehr im Gegensatz zu dem unsrigen kennzeichnet und von der man im Anfang immer wieder überrascht ist, findet sich auch im Schulwesen. Was ich an den öffentlichen High Schools sah, wich wenigstens in der allgemeinen Tendenz nicht von dem ab, was ich hier für die U. High ausführen will.

Die U. High hat wie alle High Schools vier Jahresklassen; die Schüler stehen im Alter von 14—18 Jahren; Knaben und Mädchen werden zusammen erzogen.[1]) Es besteht wie überall das sogenannte Fach- und Wahlsystem.[2]) — Von den Einrichtungen nun, die recht eigentlich für die 'Erziehung für das Leben' getroffen waren, wollen wir zuerst die Schülerpublikationen, die Schülerzeitungen ins Auge fassen.[3])

Der eifrigste Geschäftsmann meiner Schüler war unstreitig der Geschäftsleiter (*business manager*) des 'Midway'. Kein Schüler oder Lehrer entging seiner unermüdlichen Aufforderung, die Zeitschrift zu kaufen, wenn sie — monatlich — erschien. Rastlos war er auch in Besuchen und Schreiben von Briefen an Geschäftsleute, sie zu veranlassen, im Midway zu annoncieren. Acht Seiten Annoncen aller Art, *good clothing, soap, laundry, bank* usw. gegen fünf bei Beginn seiner Tätigkeit legten Zeugnis ab von seinem Eifer.

Der 'Midway' — der Name ist von dem Boulevard, an dem die University High liegt, genommen — ist rein literarischen Inhalts. Er enthält 8—10 kurze Erzählungen oder Beschreibungen, ein oder zwei meist längere Gedichte sowie eine kurz gefaßte Revue über die mit dem Midway in Austausch stehenden anderen Schulzeitschriften. Deren Zahl betrug durchschnittlich etwa zwanzig, während ich bei anderen Schulen ein Austauschregister von bis zu hundert Nummern gesehen habe. Die in diesen Besprechungen gegebene Kritik zeigt gut den Weg, wie diese Publikationen gewertet sein wollen: '*lacks stories and poems*', '*could be improved by increasing the number of stories*'. Man legt den Hauptwert auf die Abfassung von kurzen, abgerundeten, fesselnd geschriebenen Geschichten. Unzweifelhaft ist für die Richtung des literarischen Interesses das Vorbild der Magazine und Sundaypapers von Einfluß. Auch diese bringen selten große Romane, sondern meist *short stories*, Novellen; und die ungeheuere Anzahl und Verbreitung der genannten Zeitschriften lassen keinen Zweifel, daß die hier gebotene Art der literarischen Unterhaltung der Natur des Amerikaners am genehmsten ist. Die so in Nachahmung der Magazine eingeschlagene Richtung verdient aber, wie mir scheint, auch vom pädagogischen Standpunkt aus nur Ermutigung. Eine kleine umgrenzte Aufgabe, die der Spannkraft der Jugend keine allzugroße Schwierigkeit entgegensetzt, der Zwang, eine packende Situation auszuwählen und in Kürze darzustellen, die Nötigung einer gewissen Abrundung — alles natürlich Anforderungen, wie sie auch unsere Aufsatzthemata in

---

[1]) Vgl. Meese S. 234. 287. [2]) Ebd. S. 239. [3]) Ebd. S. 301.

vielen Fällen stellen — allen diesen Bedingungen wird hier freiwillig und an einem Gegenstande, der außerhalb des Schulkreises liegt, entsprochen. Nicht unerwähnt sei, daß immerhin einige der Beiträge auch aus dem Klassenunterricht stammen.

Wie in der Richtung des Ganzen, zeigt sich auch in der Wahl der Themata oft eine Beeinflussung durch die Magazine. Zahlreich sind die Schilderungen von Reisen, und da die Schüler dieser Privatanstalt ja zumeist aus sehr wohlhabenden Kreisen stammen, so findet man hier Berichte, neben solchen aus Amerika, von Amalfi und Sorrent, London, Paris und Norwegen, Honolulu und Japan. Ein Mädchen schildert eine Moorlandschaft; im nächtlichen Wind schaukelt am Galgen der erhängte Mörder. Ein Knabe, der eine belebte Straße von London beschreibt, schließt mit einer humoristischen Wendung: plötzlich staut sich der hastende Strom, und durch die offene Bahn quert die Dame mit dem *hubbel skirt* (Humpelrock) die Straße.

Humoristisch sind auch einige der Novellen. Durch eine stark aufgetragene Liebesgeschichte sucht ein Mann dem Erzähler ein unfehlbares Hustenmittel aufzuschwätzen, da arretiert man den Betrüger. Die typisch amerikanische Vorliebe für eine übertreibende, groteske Ausdrucksweise spiegelt eine andere Erzählung wider, die die 'zwei Arten des Schnarchens' illustriert, und wie man sich dagegen — auf der Reise im Schlafwagen — zur Wehr setzen kann. Ein Schüler erzählt den Traum eines Mannes, der in der Kirche einschläft. Er träumt, wie ihn seine politische Laufbahn in die Höhe führt, dann aber in Kerkerhaft und aufs Schafott. Schon sieht er das Fallbeil blinken. In diesem Augenblick stößt den Schlafenden seine Frau an, um ihn aufzuwecken. Das Zusammentreffen dieser Berührung mit dem Moment höchster Nervenreizung in seiner Traumvision läßt den Mann tot zusammensinken. Sucht schon in dieser Erzählung der Verfasser psychopathische Zustände uns nahezubringen, so führt uns eine weitere Verfasserin in das Wartezimmer eines Arztes, um eingehend die nervösen Autosuggestionen, denen der Wartende unterliegt, zu schildern. Eine andere Skizze sucht die Seelenvorgänge bei Streikbrechern zu geben.

Über die Form des Gegebenen läßt sich sagen, daß die Geschichten zumeist gut erzählt sind und durch ihre Kürze ansprechen.

Die Auswahl der eingehenden Manuskripte — wahrlich eine gute Schülerübung — besorgt ein *editor-in-chief*, den vier *associate editors* (zwei Mädchen und zwei Knaben) unterstützen. Dazu kommt der *exchange editor*, der den Austausch mit anderen Schulen und die Besprechung der einlaufenden Zeitschriften besorgt, der *business manager* und der *distributor* (Expedient). Wie bei allen Unternehmungen der Schule steht ein Mitglied der Lehrerschaft als Berater den Herausgebern zur Seite.

In der Regel veröffentlichen die High Schools eine Monatschrift[1]), hie und

---

[1]) Auch die Knabenbesserungsanstalt, die ich besuchte, 'The St. Charles School for boys' Illinois, veröffentlicht: 'The Boys Agriculturist'.

da auch eine Wochenschrift. Neben dem, wie wir oben sahen, an erster Stelle gewerteten literarischen Inhalt bringen diese Blätter oder Hefte Berichte über sportliche Ereignisse, Schulandachten, Klassen- und Schulanzeigen, Leitartikel über die Schule betreffende Fragen. Keine geringe Rolle spielt ferner die humoristische Ecke, die Schulwitze — alte und neue — bringt und leider auch viel platzfüllende, gern vermißte Repertoirewitze.

'The University of Chicago High School Daily', also eine täglich erscheinende Schulzeitung, hat den eben genannten Inhalt ebenfalls, nur daß der belletristische Teil fehlt, den ja der Midway hat. Auch der Daily hat in dem humoristischen Teil seine schwache Seite; seine Stärke dagegen sind die oft musterhaft kurz und treffend abgefaßten Berichte über die Montagsversammlungen der Schule, Schulklubsitzungen u. a. Neben den stilistischen Anforderungen ist es zugleich eine denkbar gute Schulung der Energie, wenn zu einer bestimmten naheliegenden Stunde ein druckreifes Manuskript herzustellen ist, dessen Zeilenausdehnung womöglich schon vorher festgelegt ist.

Als wichtigster Teil des Daily will der Leitartikel (*editorial*) angesehen werden. Auf diesen Teil der Zeitung ist zu verweisen, wenn von einer direkten Mithilfe der Schüler am Schulregiment die Rede ist. So macht ein Editorial auf die schlechte Beschaffenheit der Verbindungswege zwischen einzelnen Schulgebäuden aufmerksam, die, mit Holz belegt, wirklich bei Regenwetter lebensgefährlich waren. Der Verfasser schlägt zementierte Wege vor. An anderer Stelle rügt ein Editorial die Unordnung auf den Gängen und die Unruhe während der Montagsversammlung, ein weiterer Artikel, von den Mädchen ausgehend, dringt auf bessere Einhaltung der Anstandsregel, daß man innerhalb des Schulhauses die Kopfbedeckung abzunehmen habe. Aber auch in den inneren Schulbetrieb dringt die Kritik vor. Die bei allen Lehrern verschiedene Art und Methode, Noten für Klassenleistungen zu erteilen, wird beanstandet. So auch, daß die schriftlichen Arbeiten so selten korrigiert in die Hände der Schüler zurückkämen, daß viele Lehrer nicht darauf achthätten, daß zahlreiche Bücher während der Stunde geöffnet dalägen.

Als die weitaus leichtere und dem Schulalter natürlichere Form der Kritik ist die verurteilende in den Editorials weit stärker vertreten als die anerkennende und würdigende Kritik der Schuleinrichtungen, so daß einmal ein launiger Verfasser berechtigt genug seine Mitschüler aufforderte, wenn an sie die Aufforderung, einen Leitartikel zu verfassen, herantrete, dann doch nicht zu meinen, sie müßten nun unbedingt noch irgendeine bisher verborgene Fäulnis aufdecken und das Vaterland wieder einmal retten, sondern sie sollten frei und natürlich sich zu ihrer Verehrung für ihre Schule und deren Vorzüge bekennen. Interessant war mir, daß, nach Versicherung des Lehrerberaters, er nur ganz selten ein in Kritik und Ton zu weit gehendes Editorial abzulehnen habe. Die von den Schülern geübte Kritik bleibt keineswegs ohne Echo bei der Schulleitung. Zweimal erging durch den Leiter ein Zirkular an die Lehrerschaft, worin auf eine Beschwerde im Daily hingewiesen und auf sofortige Abstellung der Ursache gedrungen wurde.

Dem Vorbild der großen Tageszeitungen folgend, hat auch die Schulzeitung ihre mit großen Lettern gedruckten und nach Möglichkeit sensationell gefaßten Überschriften (*headlines*). Auch die Form der Abfassung, der Ton hat das typisch Optimistische wie typisch Übertreibende der Tagespresse. Mir sagten häufig Amerikaner, wenn sie meine Verwunderung über geschmacklose Übertreibungen in den Zeitungen sahen, daß sie schon fast unbewußt stets gut die Hälfte dessen, was in den Blättern stehe, als übertrieben abzögen. Manchmal waren im Daily die Übertreibungen beabsichtigt und wirkten erwünscht komisch. So wurde da in großen Worten über den Vortrag eines Redeklubmitglieds berichtet, der mit aller Ausführlichkeit und eindringende Studien dartuend, die auf Selbsterlebtem fußten, über die Schulen in Frankreich gesprochen habe — in der Tat aber hatte er unter der Belustigung aller einen stockend vorgebrachten, nichtssagenden Satz mit einer steifen Verbeugung geschlossen, um schleunigst die kaum erklommene Rednerbühne wieder zu verlassen. Im allgemeinen ist der Ton der Zeitung ernst. Mit aller Wichtigkeit, doch ohne eigentliche Wichtigtuerei behandeln die Schüler ihre Angelegenheiten. Wie die Schüler sich freuen, sich ganz als Erwachsene schon zu fühlen und gegenseitig zu behandeln, sei an einem Beispiel gezeigt. *The manager of the golf team when interviewed said: 'I believe we have a hard season ahead of us. Our worst rivals are Hyde Park, Bowen, La Grange, New Trier and Evanston Academy.' When asked what he thought of the showing of contestants, he replied: 'Well they did pretty well, in fact very well, considering the early date and the temperature of weather — —'* usw. Interviewer und Interviewter spielen mit gleichem Ernst und gleichem Behagen ihre Rolle.

Neben der Tageszeitung und den Monatsheften gibt die Schule wie die meisten High Schools ein nach dem Vorbild des Studentenjahrbuchs an den Universitäten angelegtes Jahrbuch heraus: 'The Correlator'. Die abgehenden Seniors leiten die Herausgabe, die Photographien der meisten Lehrer sowie die sämtlicher Abiturienten erscheinen darin. Die letzteren sind von oft launigen, nicht selten recht scharfen Charakteristiken begleitet. Kurze Aufsätze verweisen auf die Hauptereignisse des letzten Schuljahrs wie dramatische Aufführungen u. ä. Die Hauptsache ist, durch zahlreiche photographische Aufnahmen der Einzelnen, der Klubs, der Klassenleiter ein Erinnerungsbuch zusammenzustellen. Jedenfalls ist in literarischer Hinsicht dies Jahrbuch die unbedeutendste Publikation der U. High.

Schon bei dem Midway sahen wir einen großen Stab Redakteure tätig, auch bei dem Correlator arbeiten zahlreiche Schüler mit. Von besonderem Interesse aber ist die Lösung der Redakteurfrage bei dem Daily. Die fünf Schultage sind für die Dauer des Schuljahrs fünf verschiedenen Gruppen von Herausgebern zugeteilt, zwei Tage an weibliche Redakteure. Dem Tageschefredakteur stehen vier Helfer zur Seite. Auf diese Weise verteilt sich die Arbeit auf viele, und viele können sich an derselben Einrichtung schulen als Herausgeber, Verfasser, Sammler von Notizen, Interviewer usw. Auch das rein mechanische Einteilen des Stoffes für den Setzer geschah durch die Schüler; wenig-

stens die Knaben lasen abends in der Druckerei die Korrekturen und halfen einrichten, während an den Mädchenherausgebertagen dies durch den beratenden Lehrer geschah. Der tägliche Wechsel des Herausgeberstabs hatte auch den Vorteil, daß bei mangelndem Stoff dasselbe Thema gut zweimal, weil ja von ganz anderen Personen, behandelt werden konnte. Zuweilen gibt dieser Wechsel Veranlassung zu Auseinandersetzungen zwischen Mitarbeitern. So soll sich im vorhergehenden Jahr ein regelrechter Editorialkrieg abgespielt haben, als eines der reichsten Mädchen gegen die übertriebene Kleidung der Schülerinnen geschrieben und eine gemeinsame Tracht vorgeschlagen hatte. Auch dieses Jahr gab es ein kurzes Geplänkel, als die Knaben sich über die Nachteile ausließen, die ihnen in der Schule durch ihre Höflichkeit gegen die Mädchen erwüchsen, worauf denn diese gewandt erwiderten.

An und für sich ist jedenfalls die tägliche Zeitung[1]) die folgerichtige Durchführung des leitenden Gedankens, möglichst vielen Schülern Anteil und Interesse an einer ihre Erziehung fördernden Unternehmung zu geben. Die Schüler aber beteiligen sich, wie schon gezeigt, mit außerordentlich regem Eifer an der Sache, und für manchen werden die hier empfangenen Anregungen entscheidend für die Wahl seines Lebensberufes. Mit nicht geringerer Freude hingen die Schüler auch an der im folgenden besprochenen Schuleinrichtung, den regelmäßigen Schülerversammlungen. Jeden Montag morgen (mit ein paar Ausnahmen) fand eine Schulversammlung (*assembly*) statt, für die eine volle Stunde angesetzt war.[2]) Der Versammlungsort war die schöne Halle der Universität, ein Bau im Stil der englischen Gotik.[3]) Die Orgel wurde gespielt, während die Schüler der Anstalt sich auf den angewiesenen und während der Versammlung kontrollierten Plätzen einfanden. Die Lehrerschaft saß auf dem erhöhten Podium, den Schülern unten im Auditorium zugewandt. Eine kurze Andacht, an der alle Schüler ohne Unterschied der Konfession teilnahmen, eröffnete die Versammlung. Ein Kirchenlied wurde stehend gesungen, ein Psalm — die Antwortzeilen durch die Versammlung — laut gelesen, das Vater Unser von allen gesprochen. Mit dem Absingen eines weiteren Liedes wurde die Andacht beschlossen. Zu Beginn des zweiten Teils des Programms folgte die Mitteilung etwaiger Verfügungen und Benachrichtigungen durch den Leiter an die Schüler sowie Mitteilungen durch die Schüler an die Gesamtheit. Hierzu werden einzelne Schüler auf das Podium gerufen und haben dann von hier aus die Versammlung anzureden. Hatte z. B. am Samstag ein Fußballwettspiel stattgefunden, so wurde der *captain* aufgefordert, ein paar Worte an die Versammlung zu richten. Bevor er aber noch das Podium erreicht hatte, stand schon der *leader of the cheering*,

---

[1]) Die Preise waren: Daily 8 Pf. (2 c.), Midway 40 Pf. (10 c.), Correlator 6 Mk. (1½ $).

[2]) Vgl. Meese S. 300.

[3]) Sämtliche Gebäude der University of Chicago, jetzt etwa 25, sind in diesem Stil gebaut, mehrere davon sind 'genaue Kopien' englischer Originale. Daß man auch in unserer Zeit noch auf 'Kopien' sehr stolz sein kann, davon habe ich mich in Chicago überzeugt. Jedenfalls hat die einheitliche Gesamtanlage den Vorzug vor der buntscheckigen Stillosigkeit von Yale und auch von Harvard.

der organisierten Beifalls- und Anfeuerungsrufe, oben und kommandierte unter allerhand Grimassen und Gliederverrenkungen ein paar '*yells*'[1]), unter denen die 'Lokomotive' besonders akustisch wirksam war. Der so bewillkommnete *captain* sprach kurz über den Wettkampf am Samstag und über seine Zufriedenheit mit der Haltung seiner Leute. Ihm folgte der *manager* der Mannschaft und sprach von den demnächst in Aussicht stehenden Spielen und ihren Chancen. Ihm wiederum folgten die *stars*, die Besten der Mannschaft. Sie erzählten kurz von Schwierigkeiten und kleinen Episoden während des Spiels. Alle Sprecher bemühen sich — so will es eine amerikanische Vorliebe — witzig zu reden und die belanglosen Dinge, die sie vorzubringen haben, nett einzukleiden. Reicher Beifall ist ihnen allen sicher.

Ein anderes Mal hatte der Chefredakteur des Correlators und sein Stab das Wort. Der Leiter des geschäftlichen Teils ermahnte, doch bald die Photographien nehmen zu lassen. Der für die äußere Ausstattung des Buchs Verantwortliche berichtete von neu eingelaufenen Zeichnungen und wieviele noch nötig seien. So vertrat jeder kurz das Interesse seines Ressorts. Der neu gegründete Mädchengesangverein der Schule (Girls Glee Club) trug ein paar Lieder vor, die Solistin sang ein Lied und auf den tosenden Beifall hin eine Zugabe. Schließlich redeten die Vorsitzenden des Klubs zur Versammlung über die Ziele und nächsten Veranstaltungen des neuen Vereins.

Von besonderer Anregung war eine Montagsversammlung, bei der es sich um tätige Mithilfe der Schüler für das Universitysettlement handelte. In Chicago gibt es zur Zeit 23 Settlements. Sie liegen in den ärmeren Distrikten, wo die eben eingewanderten Angehörigen fremder Nationen sich recht schwer dem amerikanischen Organismus einfügen. Da bilden denn die Settlementhäuser Mittelpunkte sozialen Lebens. Die der Landessprache Unkundigen erhalten Sprachunterricht, Gesetzeskunde wird gelehrt, die Kinder der Umwohner finden Werkstätten, in denen sie unter Anleitung schreinern und schlossern lernen können, für die ganz Kleinen ist eine kontrollierte Milchausgabe und ein Kindergarten vorhanden. Tänze, Abendunterhaltungen und Vorträge werden geboten: alles ist frei oder kostet den niedrigst möglichen Preis.

Die Universität kann jede Beihilfe für das ihr zugehörige Settlement natürlich sehr gut brauchen, und um die Schüler auch wirklich an dieser guten Sache zu interessieren, werden sie durch Vorträge hinreichend über die Tätigkeit des Settlements aufgeklärt. Sie erhalten dadurch früh einen wertvollen Einblick in die sozialen Zustände der niederen Volksschichten. Eigentlich während des ganzen Jahres meines Aufenthalts wurden bei allen möglichen Gelegenheiten, Weihnachten natürlich voran, Geld und Gaben für das Settlement gesammelt. In dem diesjährigen Fall nun handelte es sich darum, eine Summe aufzubringen, durch die es möglich wäre, wie im Vorjahre den größeren Teil der dem Settlement zugehörigen Knaben von Freitag abend bis Sonntag abend

[1]) Vgl. Meese S. 295.

während der heißesten Zeit ins Sommerlager[1]) zu senden. Schon seit Wochen verkauften die Schülerinnen jeden Freitag selbstfabrizierten Candy, Zuckerzeug, und es war natürlich eine Ehrensache für die Jungen, zu kaufen. Ferner wurde späterhin zugunsten der Sammlung ein Konzert des Schulorchesters und Gleeklubs, sowie ein prächtiger Zirkus[2]) veranstaltet.

Zur Zeit dieser Bewegung, für das Settlement Geld aufzubringen, war die Versammlung, von der kurz die Rede sein soll. Zuerst sprach einer der Herrn, die im Settlement wohnen, über Notwendigkeit, Ausführbarkeit und Kosten des diesjährigen Sommerlagers. Alsdann sprachen nicht weniger als fünf Mädchen und drei Knaben zur Sache, wiesen auf den geringen Erfolg der letzten Candyfreitage hin, enthüllten Pläne für den Zirkus, das Konzert usw. Ein Schüler erzählte, wie er im letzten Sommer mit den Settlementkindern draußen war. Schließlich sprach noch ein tätiges Mitglied der Parents Association über die von den Eltern geplante Aufbringung. Bei allen Sprechern, besonders auch bei den Mädchen, herrschte ein sachlich referierender Ton, und der nervus rerum, auf den es ja ankam, wurde nicht umschrieben. Die Sicherheit, mit der alle mit den Dollarzahlen operierten, war mir erstaunlich.

Den dritten Teil des Programms für die Montagsversammlung bildete in der Regel ein Vortrag. Ein Freund der Schule, ein Vater oder ein Mitglied des Lehrkörpers der Universität, ganz selten ein Lehrer der Anstalt, waren die Redner. Zeitdauer: 20 bis 30 Minuten. Ich bewunderte stets, wie sehr sich die doch zumeist dem Schulleben ferner stehenden Sprecher dem Verständnis der Schüler anzupassen wußten, und wie keiner im Tone fehlgriff. Daß aber der Umstand, daß es in der Regel kein Lehrer war, der sprach, das Interesse und die Aufmerksamkeit steigerte, das unterliegt mir keinem Zweifel.[3]) Welcher Stolz für den Schüler, seinen Vater in der Schule reden zu hören!

Ich selbst denke mit viel Vergnügen an diese Vorträge zurück. Meist waren es Leute, die über den Durchschnitt herausragten, und sie sprachen aus Liebe zur Sache und über ein Thema, das ihnen besonders am Herzen lag. — Ein Missionar sprach in viel belachter Drastik über seine Erlebnisse am Kongo,

---

[1]) Ältere Schüler unserer U. High gingen mit den Knaben hinaus ins *summer camp,* das auf einem Gute nicht allzuweit von Chicago war, und halfen den Leitern in der Aufsicht und Beschäftigung der Kinder.

[2]) In der Turnhalle der U. High wurden zwei Vorstellungen hintereinander gegeben, so stark war der Zuspruch. Komische Vorführungen, Tänze in Trachten, Akrobatentricks usw. bildeten das reichhaltige Programm. In dem Seitenflügel der Turnhalle waren wie auf einem Jahrmarkt Buden errichtet, Wunder- und Überraschungs-, Eis- und Erfrischungsbuden. Ich habe selten ein so gelungenes Unternehmen — ganz aus eigenen Kräften der Schüler — gesehen. Die Vorbereitungen lagen in den Händen eines Schülerkomitees, Knaben und Mädchen, dem ein Komitee aus Lehrern und Mitgliedern der *parents association* (Elternvereinigung) zur Seite stand.

[3]) Auch bei der einzigen patriotischen Schulfeier, der ich beiwohnte, am Nachmittage vor Washingtons Geburtstag, hielt ein Vater die Festrede. Veranstaltet war diese Feier von der Parents Association. Viele Mädchen trugen Kostüme, die Knaben bunte Mützen im Stil der Zeit Washingtons. Es wurde getanzt.

ein Geologe über einen der Nationalparks in den westlichen Hochgebirgen und führte eine Reihe von Lichtbildern prähistorischer Siedlungen (*cliffdwellers*) vor. Der Professor für Beredsamkeit an der Universität Chicago las den Schluß von Silas Marner (Eliot) vor. Dies Buch wird regelmäßig in der Schule gelesen. Wenn dies nun oft — auch in Amerika klagten mir die Schüler darüber — nicht dazu hilft, ein Buch in der Verehrung der Schüler zu festigen, so diente jedenfalls diese Vorlesung dazu, dem Buch die gebührende Hochachtung zu sichern. Nichts wirkt ja auf Kinder überzeugender, als wenn sie sehen, daß auch Erwachsene sich für das, was sie lesen, begeistern. Der Zeichenlehrer des Colleges sprach über Millet, und man konnte deutlich sehen, wie dies die Schüler fesselte. Der Direktor der School of Education gab einige Aufklärungen über die Verschiedenheiten der Colleges und Universitäten, denen die Abiturienten je nach Wahl eines Spezialstudiums sich zuzuwenden hätten. Schließlich sei noch der Vortrag eines jungen Pfarrers erwähnt, zu dem die Knaben allein versammelt worden waren, und der sie vor sinnlichen Ausschweifungen in einer verständigen, von aller Sentimentalität freien Weise warnte.

Auch die öffentlichen High Schools in Chicago haben ihre wöchentlichen Versammlungen und, wenigstens was ich davon sah, war in der Tendenz dem hier von der University High School Erzählten nahe verwandt.

Eine noch weitere Ausbildung des Versammlungsgedankens lernte ich in der Francis Parker School, einer Privatschule mit Elementary und High Schoolkursen, kennen. Täglich findet hier am Schluß des Vormittagunterrichts eine Versammlung von einer halben Stunde statt. Irgendeine der Klassen trägt aus ihrem Klassenpensum etwas vor, z. B. trug eine Geschichtsklasse über Cäsars Rheinübergänge vor. Fünf Schüler lösten sich dabei ab. An der Tafel waren Zeichnungen römischer Brückenkonstruktionen angebracht, die erläutert wurden. Bedenklich erschien mir, daß die Schüler der Elementarschule doch noch zu wenig folgen konnten und so allzu sehr nur Übungsmaterial für die anderen darstellten. Selbstverständlich aber spielen an anderen Tagen diese Kleinen die Hauptrolle.

Da bei uns die Elementarschule ihre eigenen wöchentlichen Versammlungen von einer halben Stunde Zeitdauer hatte, kamen bei uns die Kleinen stets zu ihrem Rechte. Bei diesen Versammlungen sind dieselben Gesichtspunkte, wie bei den Versammlungen der High School, maßgebend. Wieder sind es Väter und Freunde der Schule, die kleine Vorträge halten. So erzählte ein Journalist, ein Vater, über die Auswanderer von Europa und wie sie in New York ausgeschifft und untersucht werden. Im vorhergehenden Jahre hatte derselbe Herr den Kindern erzählt, wie eine große Tageszeitung entsteht. Ein andermal wurde von der vorsitzenden Lehrerin eine regelrechte Debatte über Neuerungen an den Monatsheften der Elementary School, dem 'School Reporter', geleitet. Zwei Mädchen und zwölf Knaben sprachen zu dem Thema. Jeder Redner hatte seinen Zettel wohlvorbereitet zur Hand, auf dem er sich die Punkte, für die er eintreten wollte, in Stichworten notiert hatte. Keiner las aber ab, alle sprachen frei, und es war gar possierlich mit anzusehen, mit welchem Ernst und welch unbewußter

Nachahmung des Vatervorbildes die kleinen Leutchen agierten. Wie bei der oben genannten Schule wurden auch hier von Zeit zu Zeit Klassenleistungen vorgeführt. Eine außerordentlich gewandte deutsche Lehrerin zeigte ein besonderes Geschick, denkbar einfache Geschichten in dramatischer Form von den Kindern vorführen zu lassen, wodurch sie eine möglichst große Zahl ihrer Schüler beschäftigte und zugleich die Aufmerksamkeit der Zuhörer fesselte. Ein Beispiel: eine Mutter macht in der Stadt Einkäufe und verteilt diese — nach Hause gekommen — unter ihre Kinder. Des lustigen Beifalls war kein Ende. Auch Hänsel und Gretel wurde an zwei Tagen vorgeführt. Nett war auch die Vorführung einer Klasse, die ein Buch 'geschrieben, ausgestattet und gebunden' hatte. Die Klasse zeigte nun den andern, wie sie es gemacht hatte. Fünf bis sechs Schüler kolorierten mit Wasserfarben die Umschlagblätter für das Buch. Dann zeichnete eine weitere Gruppe an die Tafel aus dem Kopf eine Reihe von Entwürfen an, die als Schmuck für den Deckel dienen sollten, also für eine Indianergeschichte einen Idianerkopf mit der Adlerfeder, für eine Geschichte aus der Zeit der ersten Einwanderung einen Pilgrimskopf mit dem typischen steifen Hut, alles schematisch gezeichnet und für das Ausschneiden und Aufkleben berechnet. Schließlich wurde noch das Binden der paar Seiten mit Faden oder Draht gezeigt.[1]) Jeder der Vorführenden hatte über das, was er machte, ein paar Worte zu sagen. Die Aufmerksamkeit, mit der die Zuhörer ihren Kameraden folgten, war stets außerordentlich groß.

Wir haben oben ein Bild von einzelnen Schulversammlungen gegeben und wollen jetzt die Grundgedanken, die bei der Ausgestaltung leitend sind, betrachten. Man will den Schüler zu einem sicheren und gewandten Auftreten und Sprechen vor einer Versammlung erziehen. Dazu läßt man stets möglichst viele Redner zu Worte kommen, man scheut auch nicht Wiederholungen; vieles, was da gesagt wird, hat längst in der Schülerzeitung gestanden, aber das schadet ja nichts. Viele sollen sich ja schulen. Man gibt möglichst leichte Themata des Alltags, des Schullebens, die man präpariert oder aus dem Stegreif behandeln kann. Man legt keinen Wert auf eine bestimmte Zeitdauer, sondern läßt die Ansprachen — der leichten natürlichen Aufgabe entsprechend — kurz sein. Man ist nicht ängstlich bedacht, daß irgendeine äußere Form, Disposition usw. deutlich werde. Der Schüler soll so reden, wie er fühlt, es ist in diesem Augenblick richtig. Entsprechend beengt man die Schüler auch nicht im geringsten durch Wertlegen auf die äußere Haltung bei ihrem Auftreten. Mit den Händen in den Hosentaschen zu reden, ist schon deshalb nicht auffällig, weil die Jungen ja hierbei nur dem Vorbild ihrer Väter und Lehrer folgen. In der Regel treten die Schüler, besonders auch die Mädchen, mit Sicherheit und Einfachheit auf.

[1]) Der Anschauungsunterricht spielt in den unteren Klassen eine große Rolle. Zur Erläuterung des Kapitels 'Transportmittel' hatte eine Klasse eine Eisenbahn, Wagen mit Pferden in Geschirr u. a. aus Lehm modelliert, bemalt und bekleidet. An manchen Schulen wird das Drucken gelehrt, ein Hilfsmittel für den Rechtschreibeunterricht zugleich und eine ästhetische Schulung (Rand, Größe der Typen, Titelblatteinteilung usw.). Immerhin hatte ich den Eindruck, daß das Ganze mehr Zeit in Anspruch nahm, als der Erfolg rechtfertigte.

Die beste Erziehung hierzu ist das spöttische Lachen oder die achtungsvolle Stille, die dem Auftreten der einzelnen je nach der Art, wie sie auf das Podium treten, vorausgeht. Als z. B. einer der jüngsten Schüler irgendeine Ankündigung zu machen hatte, war viel Gelächter und Murmeln in den Reihen. Aber dann sprach er fließend, völlig frei, sicher und in gut gebauten Sätzen, und ein jubelnder Beifall belohnte ihn, als er abtrat. Beifallsäußerungen sind auch erlaubt, wenn der Leiter der Anstalt spricht, der den stürmischen Beifallsunterbrechungen lächelnd standhält.

Auch der Anhänglichkeitssinn für die Schule (*loyalty*) findet in der Assembly seine beste Befestigung; denn hier ist es, wo alle gemeinsamen Schulinteressen zur Sprache kommen. Den Amerikanern, die deutsche Schulen besuchen, fällt der Mangel an *loyalty* stets auf.[1]) Ich erinnere mich meinerseits, wie bei uns auf dem Gymnasium die Rudermannschaft gewinnen konnte, ohne daß wir — die Fußballenthusiasten — etwas davon erfuhren. Auch bei wichtigeren Schulinteressen blieb man im Dunkeln und deshalb gleichgültig. Es bildet bei uns mehr die Klasse eine Gemeinschaft als die Schule, während in Amerika schon infolge des Fach- und Wahlsystems nur die Schule in ihrer Gesamtheit im Empfinden der Schüler eine Rolle spielt.[2]) Außer bei den sportlichen Veranstaltungen lernen sich die Schüler am besten in den Assemblees, wie wir sahen, kennen und einschätzen.

Daß schließlich die Vorträge über Dinge, die zumeist in der Schule nicht zur Sprache gebracht werden, die Interessen wünschenswert erweitern und der Belehrung dienen, ist nur einleuchtend.

So sorgt die Schulversammlung für die rednerische Ausbildung und Schulung von möglichst vielen Schülern, gewöhnt sie an ein unbefangenes Auftreten vor einer großen Versammlung, lehrt durch ein recht kritisches Auditorium die Redner, sich zu konzentrieren und in Kürze und Klarheit sich zu fassen, bringt die gemeinsamen Schulinteressen zu aller Kenntnis und wirkt so einigend, zuweilen für eine gemeinsame Sache begeisternd. Schließlich erweitert sie durch die Vorträge Wissen und Interessen der Schüler. Jedenfalls haben wir in unserem Schulleben nichts, was wir der amerikanischen Schulversammlung an die Seite setzen könnten.

Bei der Betrachtung der Betätigung in Sport und Debattieren an der U. High fällt uns auf, wie man bestrebt ist, sie durch ein System von Wettkämpfen zu entwickeln.[3]) Auch wir gehen bei unsern sportlichen Veranstaltungen diesen, den natürlichen Weg, dort aber ist er weiter ausgebaut als bei uns.

Schon nach ganz geringen Vorübungen tritt die Fußball-, Basketball-, Baseball-, Tennis-, Golf-, Track-Mannschaft an zu einem Wettspiel mit einer anderen Mannschaft der Schule, sehr bald einer fremden Schule. In der Regel gehört eine ganze Reihe Schulen einem größeren Verband an, und diese ringen miteinander um die Führerschaft (*championship*) in diesem Verbande. [Z. B. Western Interscholastic Golf Association; Cook County Indoor (und Outdoor) Track Championship usw. Cook County ist der Kreis, in dem Chicago innerhalb des

[1]) Vgl. Meese S. 298. [2]) Ebd. S. 297 f. [3]) Ebd. S. 294. 296.

Staates Illinois liegt; Track ist das, was wir athletische Wettkämpfe, also Springen, Laufen, Hürden- und Stafettenlaufen nennen.] Diese Organisation der Mannschaften und Wettspiele bildet Gruppen, die miteinander unter Beachtung der guten Formen in Berührung treten. Schon die Mannschaften der eigenen Schule wechselten hier und da höfliche Schreiben. Da oft drei bis vier Wettspiele in einer Woche stattfanden, so hatte der Manager hinreichend Arbeit. Kam gar eine Mannschaft von auswärts, z. B. aus Detroit, so fand ein Begrüßungsabend 'mit Damen' statt. Seit dieser letzteren Einrichtung sind, so erzählte man mir, nie mehr Mißhelligkeiten zwischen den Mannschaften nach beendigtem Wettspiel vorgekommen, wie sie früher oft auftraten.[1])

Daß man bei den *captains* der zahlreichen Mannschaften eine Entwicklung von Leitertalent erwartet, liegt auf der Hand. Von der Mannschaft aber erwartet man Übung darin, alle Kräfte zum Besten einer gemeinsamen Sache einzusetzen. Die Zuschauer aber sollen zur schon oben genannten *loyalty* erzogen werden. Wenn der Spieler unten für die Ehre der Schule ringt, so verlangt er andrerseits, daß die Schule sein Tun mit Interesse verfolgt und ihn durch ihren Beifall anfeuert und unterstützt. Drollig mutete es an, nach jeder Niederlage im Daily zu lesen, wie wenig *loyalty* die Mitschüler gezeigt, wie dünn ihr *cheering* geklungen habe, so daß dann allerdings der Mißerfolg nicht ausbleiben konnte.[2]) Auch für das Verhältnis von Lehrer und Schüler waren die Wettkämpfe von starkem Einfluß. Das Interesse an sportlichen Veranstaltungen ist so allgemein amerikanisch, daß es wahrlich keiner Verstellung von seiten der Lehrer bedurfte, um hier mit den Interessen der Schüler mitzugehen. Ich sehe ihn noch vor mir, den prächtigen Dekan der Knaben der U. High, wie er in heller Begeisterung bei den Wettspielen unserer Mannschaft zurief, jubelte und schrie. Wie nahe stand er da den Herzen unserer Jungen und Mädchen! Wie munter und kameradschaftlich gingen die Wetten, auch eine gemeinsame amerikanische Neigung, hin und her zwischen Lehrern und Schülern! Man war ein Herz und eine Seele.

Die Schattenseite dieses auf Wettkämpfe aufgebauten Systems liegt in einer Überspannung der Leistungen, einem zu starken, einseitigen Interesse. Da die Wettkämpfe weitaus in der Mehrzahl sportlicher Natur sind, wird die schon sehr große Neigung zum Sport noch mehr erhitzt, sicher zum Schaden der Arbeitsfähigkeit auf wissenschaftlichem Gebiete. Man fragt sich, woher soll die Energie für die Hausarbeit kommen[3]), wenn man die Leidenschaftlichkeit ge-

[1]) Vgl. Meese S. 296. [2]) Ebd. S. 295.

[3]) Auf einer Sitzung der Parents Association fragten die Mütter alle um Rat, was denn zur Förderung der Hausarbeit zu machen sei. Ihre Kinder kämen gegen 6 aus der Schule und durch die körperlichen Übungen so müde, daß an ein eigentliches Arbeiten nicht mehr zu denken sei. Aber es ließen sich keine Wege nennen, diesem Mißstand zu begegnen. Dabei aber ist das, was an Hausarbeit verlangt wird, schon deshalb größer als bei uns, weil die Stundenzahl geringer ist und die Stunden selbst — '*recitations*', der Name ist bezeichnend — nicht auch der Darbietung des Neuen, sondern lediglich dem Abfragen der gestellten Aufgabe gewidmet sind. Das Neue soll sich der Schüler in der Hausarbeit erwerben. Vgl. Meese S. 297.

sehen hat, mit der z. B. zur Zeit des Baseball Nachmittag für Nachmittag von 3—5 Uhr die verschiedenen Mannschaften übten. Auch bedeutete bei den großen Entfernungen in Chicago jedes Wettspiel mit einer andern High School auf deren Feld die Drangabe eines ganzen Nachmittags für die Mannschaft und die loyale Claque. Ferner ist bei der Zuspitzung der körperlichen Ausbildung auf Wettkämpfe nicht zu übersehen, daß dann immer nur eine kleine Gruppe, die paar Mannschaften, an der Übung teilhaben. Einen eigentlichen Turnunterricht gibt es ja nur im ersten Jahr High School, von einer sportlichen körperlichen Durchbildung aller Schüler, wie wir sie erstreben, ist also dort nicht die Rede.

In dem Kapitel über die Montagsversammlungen lernten wir die Einrichtungen der U. High kennen, die den Schüler an ein freies Reden vor einer Versammlung gewöhnen sollen. Auch die nächst höhere Form der Redekunst, das Debattieren, findet auf der Schule seine Pflege. Die Organisationen waren der Clay Club für die Seniors, den ältesten also 4. Jahrgang High School, der Debating Club für Juniors und Sophomores, 3. und 2. Jahrgang, und der eben erst gegründete Freshmen Debating Club für den jüngsten Jahrgang. Den oben ausgeführten Grundsätzen entsprechend, die Übung durch Wettkämpfe zu führen, gab es Kämpfe zwischen den Klubs, und innerhalb des Freshmen Clubs einen Preiskampf, bei dem vier Schüler — nach stattgehabten Vorkämpfen ausgewählt — vor einem Eltern- und Schülerpublikum auftraten. Das Thema bei diesem an ergötzlichen Momenten reichen Wettkampfe war: Angenommen, es sollten die häuslichen Arbeiten an der U. High abgeschafft werden. Das Hauptereignis des Jahres aber war der Wettkampf der U. High und der Oak Park High School.[1])

Das zwei Monate vorher gestellte Thema lautete: 'Angenommen, es sollte in Chicago eine Verwaltung durch Kommissionen eingeführt werden.' Man liebt diese Art Themen sehr, da man sich von ihnen zugleich eine Förderung der Schüler in ihren Kenntnissen in Bürgerkunde verspricht. Aber man läßt schon in den unteren Klassen über politische Themen reden, wodurch die Sache etwas Spielerisches bekommt. Auch gewöhnt man die Kinder schon in zu früher Jugend, mit den Begriffen der nationalen und städtischen Verwaltung und Politik die von Veruntreuung und Korruption zu verbinden, so daß man sich nicht zu wundern braucht, wenn die späteren Männer die herrschenden anfechtbaren Zustände als etwas absolut Selbstverständliches, als gar nicht anders denkbar hinnehmen, über die man zur Tagesordnung übergeht. Jedenfalls war das zur Debatte gestellte Thema 'aktuell'. Man stand in Chicago unmittelbar vor der Wahl eines neuen Bürgermeisters. Die Schüler liefen seit Wochen mit dem 'Merriamknopf' herum, so ihre Sympathie für den Kandidaten der Kreise ihrer Eltern bekundend. Man findet übrigens ein solches Mittun, um nicht Nachäffen zu sagen, der Kinder drüben, wo man die Kinder weit mehr als bei uns schon als Erwachsene behandelt, weder lächerlich noch unwichtig. Die Frage nun aufzuwerfen, ob man nicht, statt einen neuen Bürgermeister zu wählen, besser tue,

[1]) An anderen Schulen, so erfuhr ich, finden mehrmals im Jahr Debattierwettkämpfe statt, zu denen ein Eintrittsgeld erhoben wird.

den ganzen Bau zu ändern, um vielleicht so sicherer der Korruption zu begegnen, war entschieden ein guter Gedanke.[1])

Jede der beiden Schulen hatte zwei Debattiermannschaften (*debating teams*) zu stellen, eine affirmative und eine negative. Unsere negative Mannschaft machte sich beizeiten auf, um, gefolgt von einer stattlichen Zahl *loyal supporters*, Claqueure aus Gesinnung möchte man übersetzen, den affirmativen Feind zu bestehen. Sie wurden geschlagen von ihren drei Gegnern, unter denen das einzige Mädchen, das an der Debatte teilnahm, sich befand. Die gegnerische Behauptung behielt das Feld: 'Chicago hat eine unzeitgemäße, korrupte und nicht wünschenswerte Verwaltung, und der einzige Weg zur Besserung der Zustände ist die Einführung einer Verwaltung durch Kommissionen.' Zur selben Zeit fand in der Universitätsversammlungshalle der Wettkampf unserer affirmativen Mannschaft gegen den negativen Gegner statt. Auch hier wurde unsere Partei besiegt, so daß also der Gegner mit seiner affirmativen und negativen Anschauung als Doppelsieger hervorging.

An je einem Tisch nach den Seiten des Podiums zu saßen die drei Schüler der beiden Anstalten. In der Mitte hatte der Vorsitzende, der Leiter der U. High, seinen Sitz, neben ihm saß der Zeitnehmer, der das Zeichen gab, wenn die Zeit, die jeder Sprecher zur Verfügung hatte, abgelaufen war: 10 Minuten bei dem ersten, 5 Minuten bei dem zweiten Auftreten. Dem beginnenden Redner der bejahenden Partei folgte der erste Sprecher der verneinenden; bei der zweiten Runde hatte die negative Partei die Führung, so daß also die affirmative schloß. Es konnte kein Zweifel sein, daß die drei Sprecher unserer Partei ein weit besser durchdachtes und ausgearbeitetes Gesamtplaidoyer in dem ersten Waffengang gaben: wo der eine geendet, führte der Folgende den Faden weiter. Dagegen zeigte schon bei der ersten Runde die Gegenpartei ihre Geübtheit an das, was der gegnerische Redner gesagt, anzuknüpfen, ihn zu widerlegen und dann erst zu den eigenen positiven Punkten überzugehen. War die Art des Redens bei unseren Schülern einfach und reserviert — sie hielten sich zu sehr an ihre Notizen, das verstärkte den etwas unfreien Eindruck —, so sprachen die drei Oak Parker mit einer etwas unangenehm aufdringlichen, rhetorischen, zuweilen vulgären Art, aber sie sprachen ganz frei, und ihrem jugendlichen Alter stand der Überschwang nicht schlecht. Hatte schon bei dem ersten Gefecht, wenn nicht sachlich, so doch der Technik des Debattierens nach, die fremde Partei einen entschiedenen Erfolg zu verzeichnen, so gab ihre Übung im Verfolgen der Ausführungen des Gegners bei der zweiten Runde den Ausschlag zu ihren Gunsten. Die drei Schiedsrichter, wieder Freunde, nicht Lehrer der Anstalt, entschieden mit 2 : 1 für Oak Park.

Und doch war es kein voller Sieg. Zwar stotterten und würgten im zweiten Waffengang nur die beiden ersten Vertreter unserer Mannschaft mit Hilfe ihrer Zettelchen und Notizen, die sie sich bei den Reden der Gegner gemacht hatten,

[1]) Ein Thema, das in der Francis Parker School (s. o.) zur Debatte stand, lautete: '*That the popular election of United States Senators would be preferable to their election by State legislatures.*'

und brachten es zu keiner zusammengehaltenen scharfen Entgegnung mehr, so daß die plumpen satirischen Gegner leicht triumphierten, so herzlich wenig sie zu sagen hatten. Dann aber, am Schluß also der ganzen Debatte, kam der '*hero*' unserer Partei zum Wort. Schon vorher hatte seine fließend vorgebrachte, gut durchdachte Rede rauschenden Beifall erworben, jetzt, wo er voll Temperament und im Unwillen über die vorauszusehende Niederlage seiner Partei sprach, war dieser auch äußerlich schöne junge Mensch von bezaubernder Kraft. Es war eine Erquickung, inmitten der anderen Redner, von denen keiner eine wirkliche Rednerbegabung aufgezeigt hatte, dieses Talent aufleuchten zu sehen.

Dem Leitsatze folgend, möglichst vielen Schülern Gelegenheit zu sozialer Betätigung und Schulung zu geben, finden wir in der U. High die Einrichtung von Klassenbeamten (*class officers*; s. Meese S. 301 f.), sowie zahlreiche Klubs mit ihren Vorständen. Jede der vier Altersklassen hat ihren Präsidenten, der die Klassenversammlungen leitet, ihren Sekretär, Geschäftsführer oder Schatzmeister. Zu jeder besonderen Gelegenheit pflegt man Komitees zu wählen, die dann dem Klassenvorstand zur Seite treten. Dieselben Einrichtungen haben auch die Schulklubs. Der wichtigste Klub der U. High ist der Boys Club; ihm entspricht ein Girls Club. Der Boys Club ist ein zweistöckiges Haus mit Eßräumen, wo die Schüler während der Mittagspause lunchen können, mit Billardzimmer und sonstigen Schreib- und Wohnräumen. Hier können die Knaben nach dem Unterricht sich aufhalten, in der Regel bis 6 Uhr, manchmal auch bis zu einer späteren Stunde. Hier werden auswärtige Sportmannschaften begrüßt, hier findet ein jährliches Diner mit Damen statt. Ein *toastmaster* leitet dann die zahlreichen *speeches*; alles geht ganz im Stil der üblichen Festessen vor sich, bei denen der Amerikaner nichts mehr liebt als die Reden. Nicht während, sondern erst nach dem Essen finden sie statt, alles rückt die Stühle, um den Redner besser sehen zu können. Die Aufgabe des Toastmasters ist es, witzig und gewandt die Reden der einzelnen Sprecher, die zumeist samt den obligaten Witzen und Anekdötchen, die nie fehlen dürfen, vorbereitet sind, aneinanderzuknüpfen. Für die Mädchen ist eine Etage als entsprechender Aufenthaltsort eingerichtet, aber ohne Küche. Unter Mithilfe des Lehrerberaters verwalten die Schüler das Haus bezw. die Etagenwohnung selbständig.

Die übrigen Schulklubs verfolgen wissenschaftliche Zwecke. Mitglieder oder Freunde der Schule halten Vorträge und geben Referate. Zurzeit gibt es einen 'Engineering Club, Dramatic Club, Clay Club, Class Debating, Freshmen Debating Club, The orchestra, Girls Glee Club, Boys Glee Club'. Früher bestand auch ein 'German Club' und ein 'Sketch Club'. Man ist nicht allzu ängstlich, einen bestehenden Klub aufgehen zu lassen, und es ließe sich hierfür erklärend anführen, daß man die größere Übung des sozialen Organisationstalentes von der Neugründung erwartet. Daß der Freshmen Debating Club und der Girls Glee Club Neugründungen waren, wurde oben gelegentlich angeführt. — Sosehr an sich die große Zahl der Klubs den Tendenzen, die zu ihrer Gründung führten, entsprechen mag, ihrer Wirksamkeit ist die große Zahl entschieden im Wege. Ich habe doch gar zu vielen Sitzungen beigewohnt, bei denen nichts herauskam.

Besonders gegen das Frühjahr zu, als der Sport im Freien wieder begann, blieben die Klubversammlungen kaum besucht.

Wie man in den Klubs das beste Mittel zur Bekämpfung geheimer Schülerverbindungen sieht, so will man durch die Einrichtung der Freitagstänze den hier und da ganz natürlich sich bemerkbar machenden antidemokratischen Strömungen innerhalb der Schule die Spitze abbrechen. Alle Schüler sollen teilnehmen, sollen sich als eine Familie fühlen; mit jeder ihrer Mitschülerinnen sollen die Knaben gleich gern tanzen; man wechselt deshalb oft nach Kommando die Dame. Da die Tänze unter der Leitung einer äußerst geschickten Dame standen und auch stets von Eltern besucht waren, hatten sie fast immer den Charakter eines Schulfestes. Auch hier allerdings brachte die beginnende Sportsaison ein jähes Fortbleiben vieler Knaben.

Wir haben nunmehr eine Reihe Einrichtungen kennen gelernt, die den amerikanischen sogenannten direkten Weg der Erziehung für das Leben darstellen.[1]) Dem Ganzen liegt, wie man sieht, die Vorstellung zugrunde, daß man, um eine richtige Vorbereitung und eine Schulung für das spätere Leben zu geben, gewissermaßen im verkleinerten Maßstabe eine Welt nach dem Muster der großen, kommenden, wirklichen in der Schule schon für die Kinder aufbauen müsse. Schaffe man dem jungen Menschen auf der Schule schon eine Reihe sozialer Beziehungen und Betätigungen, die ihn zu moralischen Leistungen zwingen, zu Anständigkeit der Gesinnung und Anspannung der sittlichen Kräfte nötigen, so müsse das Kind sich entsprechend entwickeln. Hineingestellt in die richtige Umgebung und Schulung verläßt das Kind diese als sozial denkendes, sittlich gereiftes, den Anforderungen des Lebens gewachsenes Geschöpf — ein Experiment, so sicher wie jedes chemische, dessen Prämissen man kennt. Aber das Experiment nimmt, wie wir sahen, einen so breiten Raum ein, daß jeder zugeben wird, die Leistungen in der wissenschaftlichen Arbeit können nicht allzu große sein. Eine starke Verschiedenartigkeit also von unserm System, wie wir es schon in der Einleitung aussprachen, besteht. Eine weitgehende Einführung der amerikanischen Ideen bei uns unter Beibehaltung dessen, was wir an wissenschaftlichen Leistungen jetzt fordern, erscheint ausgeschlossen. Eine solche Einführung bedeutete somit einen Umbau des ganzen Gebäudes. Um so mehr fragen wir uns nach den Resultaten des amerikanischen Systems, wie sie uns jetzt, wenigstens im Vergleich zu denen des unsrigen, erscheinen.

Zweifellos ist die amerikanische Erziehungsmethode in ihrem eigenen Lande erfolgreich. Als einen Erfolg möchte ich es schon z. B. ansprechen, daß man drüben mit viel mehr Sympathie von der Schule spricht als bei uns, und die Schüler selbst eine größere 'Schulfreudigkeit' zeigen als die unsrigen. Dabei aber ist eins nicht zu übersehen: sie erstreckt sich nur auf all die netten und unterhaltenden Nebenbeschäftigungen in der Schule, die wir hier kennen gelernt haben, nicht aber auch auf die wissenschaftlichen Fächer. Hier ist die 'Schulverdrossenheit' denn doch erheblich größer als bei uns, wo sie nicht durch

[1]) Über den Handfertigkeitsunterricht, der ebenfalls im Sinne unseres Themas betrachtet werden könnte, verweise ich auf Meese S. 237. 241 f.

allzu viele berechtigte Ablenkungen von der wissenschaftlichen Arbeit stets neue Nahrung erhält (vgl. Meese S. 240. 297). Als ein weiterer Erfolg erscheint mir die Sicherheit des äußeren Auftretens der Schüler und das größere Selbstbewußtsein, sicherlich schätzenswerte Eigenschaften, die so oft den Erfolg im Leben machen. Neben dem High School-Senior macht wohl im ganzen unser Abiturient eine recht unbeholfene Figur. Dafür aber steht dessen äußere Sicherheit recht oft in fatalem Kontrast zu seiner geistigen Unreife, vor allem seiner Interesselosigkeit für höhere geistige Fragen und zu seiner Unkenntnis. Eine frühere Selbständigkeit den Dingen des praktischen Lebens gegenüber kennzeichnet den Zögling der amerikanischen Schule; aber sie ist doch wohl in erter Linie die Folge der allgemeinen amerikanischen Lebensauffassung. Schon das Kind, wie wir gelegentlich sahen, behandelt man frühzeitig wie einen Erwachsenen, gängelt und beaufsichtigt es nicht so viel. Der Charakter des jungen Landes,.das noch immer das Land der großen Möglichkeiten ist, läßt einen raschen Wechsel des Berufes zu, der bei uns undenkbar wäre, und gibt dem rasch und selbständig Zupackenden stets die besten Chancen. Erscheint uns so im praktischen Handeln der junge Amerikaner unseren jungen Leuten an Selbständigkeit überlegen, so ist das in bezug auf die geistige Selbständigkeit kaum der Fall. Der geistigen Eigenwanderer und -sucher sind viel weniger, die geistige Uniformität, wir sprachen schon davon, scheint uns größer zu sein als bei uns.

Im Grunde möchte ich also meine Meinung dahin formulieren, daß zwar an äußerer Routine und an Geschultheit den praktischen Fragen gegenüber, wie sie das Leben zunächst bringt, der High School-Abiturient unserem Abiturienten überlegen ist, dieser aber ein größeres Kapital an Möglichkeiten geistiger Weiterentwicklung und Arbeitsleistung in sich trägt. Die Amerikaner selbst verkennen bei aller Vorliebe für ihr eigenes System keineswegs die Vorzüge des deutschen. Mir klingen im Ohr viele Worte unverhohlener, ja oft hassender Bewunderung für das, was an wissenschaftlicher Grundlage und an Arbeitenlernen an unsern Schulen geleistet wird. Das kann kein Volk den Deutschen nachmachen, so heißt es! Und wenn Nachfrage nach einer sicheren höheren Arbeitskraft drüben ist, fragt man nach einem in Deutschland geschulten Deutschen. Das sollten wir nie vergessen (vgl. Meese S. 241). Was der Amerikaner voraushat, das läßt sich einholen bei dem Besuch der Universität, durch die eiserne Schule unseres Heeres — der Drang nach Vertiefung, Verinnerlichung und Gründlichkeit muß früh eingepflanzt werden, oder er wird nie wirklich dasein.

Und so glaube ich, wir tun gut daran, an unserem alten System festzuhalten, eine tüchtige wissenschaftliche Allgemeinbildung zu geben und in harter, strenger Zucht das Arbeiten zu lehren. Erst wenn wir hierin fest sind, können wir ruhig den neuen Anregungen entgegensehen. Dann erst kann es nichts schaden, wenn wir versuchen — mit aller Vorsicht und ohne Übertreibungen — unsere Schüler mehr als bisher in einer äußeren Gewandtheit zu schulen, die sie dem Leben, wie es ist, mit mehr Überlegenheit und Routine, als bisher der Fall war, entgegengehen läßt.

EINJÄHRIGENRECHT UND HANDWERKERSTAND[1])

Von Otto Perthes

Nach § 89, 6 der deutschen Wehrordnung können junge Leute, welche in einer dem Gemeinwesen zustatten kommenden Tätigkeit etwas Hervorragendes geleistet haben, zur sogenannten erleichterten Prüfung für den Militärdienst zugelassen werden, bei der eine Kenntnis fremder Sprachen nicht verlangt wird.[2])

Eine angemessene Behandlung des § 89, 6 würde zur Folge haben, daß viele junge Leute, welche jetzt lediglich durch Rücksicht auf das Zeugnis für den Einjährigen Militärdienst in die höheren Schulen gedrängt werden, einen anderen Bildungsweg wählen würden, der viel geeigneter für sie wäre. Das wäre ein Gewinn für die Schulen nicht minder als für die jungen Leute. Dem Handwerk würden je länger desto mehr wieder junge Leute aus dem besseren Mittelstande zugeführt werden. In den jetzt aufblühenden Fachschulen würden Lehrer und Schüler einen kräftigen Sporn erhalten möglichst Tüchtiges zu leisten; das wäre eine sehr fruchtbare Ergänzung der jetzt so viel besprochenen Jugendpflege, da wichtiger noch als gute Benutzung der Erholungszeit die Erziehung zur Arbeit ist. Für das Militär würde sich der Gewinn ergeben, daß das Zeugnis für den Einj. Militärdienst wenigstens in vielen Fällen als Lohn für wirklich ausgezeichnete Leistungen erteilt würde. Jetzt ist zum Schaden für Schulen, Schüler und Militär es nur zu oft der Fall, daß dieses Zeugnis mehr ersessen als erarbeitet wird, und alle Versuche, diesem allgemein anerkannten Notstand abzuhelfen, sind bis jetzt im wesentlichen erfolglos gewesen. Wahrscheinlich könnte eine angemessene, das heißt straffe Anwendung dieses Paragraphen der deutschen Wehrordnung einen Weg zur Abhilfe wenigstens anbahnen.

Bei der jetzigen Handhabung des § 89, 6 kann allerdings von einer solchen

---

[1]) Weitere Verbreitung dieses Aufsatzes ist erwünscht, doch wird gebeten dabei die Quelle anzugeben.

[2]) Man vergleiche mit den hier gegebenen Ausführungen: Treutlein, Geschichtliche Entwicklung des Einj.-Freiw.-Berechtigungswesens. Sammlung wissenschaftlicher Vorträge von Virchow und Holtzendorf, 1891. — Wolff, Oberstabsarzt, Deutschlands Jugend und die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst. — Bericht über den 5. Kongreß Deutscher Kunstgewerbetreibender und Handwerker. (Zu beziehen Berlin W. 57, Culmbacherstraße 3.) In ihm wird auch über eine Petition betreffs des Einj. Militärdienstes und die Antworten verschiedener Ministerien berichtet. — Dr. Hampke, Wie ist § 89, 6 für den Handwerkerstand besser nutzbar zu machen? (Das deutsche Handwerkerblatt, 1911, Heft 15 u. 16.) — Endlich meinen Aufsatz: Die Bedeutung des § 89, 6 für unser Schulwesen, 'Deutsche Werkkunst' 1909, Nr. 21.

segensreichen Wirkung nicht die Rede sein. Das ist schon ausgeschlossen durch die verhältnismäßig geringe Zahl derjenigen, die auf diese Weise das betreffende Zeugnis erlangt haben. Nach einer Mitteilung, die mir aus dem Kriegsministerium zugegangen ist, waren im Jahre 1910 (Landheer und Marine zusammengenommen) 14110 Einjährig-Freiwillige. Nach einer Veröffentlichung in der Anzeigebeilage zum Ministerialblatt der Handels- und Gewerbeverwaltung (1912 Nr. 6) erhielten nach § 89, 6 das Zeugnis für den Einj. Militärdienst in den Jahren 1890—1895 und 1900—1904, also in ungefähr 10 Jahren, 1283, d. h. in einem Jahre noch nicht 130. In den letzten Jahren scheint die Zahl etwas gewachsen zu sein, so daß man ungefähr 1 % annehmen kann.

Auch sind die Leistungen, die gefordert werden, zu wenig allgemein bekannt, so daß dieser § 89, 6 zur Zeit auf den Entschluß eines Vaters, ob er seinen Sohn das Zeugnis nach § 89, 6 oder durch den Besuch einer höheren Schule erlangen lassen will, keinen Einfluß ausüben kann. Eine Handwerkerzeitung (Sächsischer Innungsbote 5. August 1906) hat recht, wenn sie den Eltern den Rat gibt, bei Erlangung dieses Zeugnisses für den Sohn nicht auf diesen Paragraphen sich zu verlassen. In der erwähnten Anzeigebeilage zum Ministerialblatt der Handels- und Gewerbeverwaltung findet sich zum ersten Mal für Preußen eine Statistik über die Zahl derer, die auf Grund dieses Paragraphen das Zeugnis erworben haben; auch ist angegeben, bei wie vielen dies auf Grund von Leistungen in einem Zweige der Wissenschaft, der Kunst, in einer dem Gemeinwesen zugute kommenden Tätigkeit geschehen ist, auch wie viele kunstverständige und mechanische Arbeiter das Zeugnis auf diese Weise erreicht haben. Aber diese Angaben reichen nicht aus. Aus guten Gründen ist in einer Eingabe des Innungsausschusses in Dresden an das Ministerium des Innern von Sachsen die Bitte gerichtet, daß bei der Veröffentlichung der Ergebnisse der Prüfungen nach § 89, 6 eine Trennung nach den einzelnen Berufsarten stattfinden möge. In der Begründung heißt es: 'Nur so kann festgestellt werden, ob überhaupt die Bestimmungen auch auf Handwerker Anwendung finden, oder ob eine Bevorzugung eines bestimmten Handwerks stattfindet. Auch wird die Trennung nach verschiedenen Berufen in der Statistik einen großen erzieherischen Beruf haben. Denn wenn den einzelnen Gewerben zahlenmäßig vorgeführt wird, daß in ihrem Beruf sich noch keiner durch hervorragende Leistungen den Preis verdient hat, der mit Zulassung zum Einjährig-Freiwilligen-Heerdienst ausgezeichnet wird, wird es sicherlich nicht an Ansporn fehlen, durch Tätigkeit das zu erreichen, was andere Gewerbetreibende bereits vorher erworben haben. So kann durch eine derartige geringfügige Änderung auch beigetragen werden zur Hebung des Handwerkerstandes dadurch, daß in freiem Wettbewerb ein tüchtiger Nachwuchs herangezogen wird.'

Ausreichen würde aber auch eine solche Statistik noch nicht. Es müßte eine möglichst genaue Beschreibung der Leistungen veröffentlicht werden, durch welche dieses Zeugnis erreicht worden ist. Diese Veröffentlichungen müßten dann in den Volksschulen, Fach- und Fortbildungsschulen bekannt gemacht, vor allem aber den Eltern mitgeteilt

werden, welche im Begriff sind, ihre Kinder auf eine der höheren Schulen mit fremden Sprachen zu schicken. Dadurch werden diese in den Stand gesetzt zu erwägen, ob nach ihren Verhältnissen und der Anlage ihres Sohnes sie besser den Weg zum Einjährigenzeugnis durch eine höhere Schule oder durch einen praktischen Beruf wählen.

Eine solche Maßregel von seiten der höheren Schulen würde wahrscheinlich auch geeignet sein, mancherlei Bedenken zu beseitigen, welche im Kriegsministerium gegen eine häufigere Anwendung des § 89, 6 sich geltend machen. Man wünscht dort nicht Vermehrung der Zahl der Einj.-Freiwilligen, vor allem aber hat man Grund zu wünschen, daß diese aus gesellschaftlich nicht allzu tief stehenden Schichten der Bevölkerung stammen. Man wünscht, daß sie eine gute Kinderstube gehabt haben. Dies möchte wohl einer der wichtigsten Gründe sein, welche bei der Forderung der allgemeinen Bildung wie in vielen anderen Fällen, so auch beim Zeugnis für den Einj. Militärdienst mitsprechen. Wenn nun aber die Eltern, welche ihre Söhne auf eine höhere Schule schicken wollen wegen des Zeugnisses für den Einj. Militärdienst, auf Grund einer Mitteilung, wie sie hier gefordert wird, ihre Söhne den anderen Weg gehen lassen, so wird die Zahl der Bewerber um dieses Zeugnis gar nicht größer, auch stammen sie nicht aus anderen Gesellschaftsschichten als jetzt. Nur der Weg zum Ziel wird ein anderer sein.

Es ergibt sich dann freilich sofort noch eine andere Aufgabe. Die Grundsätze, nach welchen dieser § 89, 6 gehandhabt wird, bedürfen einer gründlichen Prüfung und auch wohl Umgestaltung. Ob und inwieweit er angemessen angewandt wird, entzieht sich einem sicheren Urteil. Auf meine Anfragen an amtlicher Stelle erhielt ich die Antwort: 'Grundsätzliche Erwägungen machen es uns unmöglich Ihre Anfragen zu beantworten.' Ich war zur Beantwortung auf die Frage nach Art der Anwendung darauf angewiesen, mehr oder weniger zufällig mir bekannt gewordene Fälle genauer zu erforschen; und da war das Ergebnis, daß die Anwendung dieses § 89, 6 zur Zeit sehr verschiedenartig und schwankend, in manchen Fällen sicher nicht dem wirklich vorliegenden Bedürfnis entsprechend sei. Berufenen Personen bin ich bereit die Tatsachen, die mich zu diesem Urteil geführt haben, darzulegen. Unheilvoll hat, soweit ich sehen kann, auf die Handhabung des § 89, 6 der Ausdruck 'Erleichterte wissenschaftliche Prüfung' gewirkt. Wenn damit nur gesagt werden soll, daß keine fremden Sprachen gefordert werden, so läßt sich nichts dagegen sagen. Es wird vielmehr zur Gesundung dieser Verhältnisse sehr wesentlich beitragen, daß diese Erleichterung auch in Zukunft beibehalten wird. Aber dieser Ausdruck hat allem Anschein nach dazu geführt, die gesamten Forderungen bei § 89, 6 herabzudrücken. Dieser Mißstand wurde noch gesteigert durch die ursprüngliche Absicht dieses Paragraphen, junge Leute einer Arbeit, in der sie besonders nützlich für das Gemeinwesen wirken konnten, nicht drei Jahre zu entziehen. Wurde diese Absicht ausschließlich berücksichtigt, so war es unter Umständen in der Tat berechtigt, bei einer im übrigen sehr minderwertigen Bildung das Zeugnis für den Einjährigen zu gewähren. Daher ist es dann ge-

kommen, daß diese Kunstfreiwilligen oft mit Recht bei den Kameraden nicht weniger als bei den Vorgesetzten in Mißachtung geraten sind. Demgegenüber müßte der Grundsatz festgehalten werden:

Als Maßstab bei Anwendung dieses § 89, 6 sollte in der Regel gelten: 'Die Leistung, auf Grund deren nach diesem Paragraph das Zeugnis für den Einjährig-Freiwilligen gewährt wird, muß mindestens der eines Sekundaners gleichwertig sein.'

Den Vertretern der verschiedenen Berufsarten fällt die Aufgabe zu, solche Leistungen genauer zu bestimmen, und die verschiedenen beteiligten Lebenskreise hätten dann dafür zu sorgen, daß es den jungen Leuten möglich ist solche Ziele zu erreichen.

Bei dem eigentlichen Handwerk ist es heute nicht allzuschwer, auch die Formel für solche Leistungen zu bestimmen. Sie wird etwa lauten: 'Wer das, was heute in der Meisterprüfung gefordert wird, vorzüglich leistet, entspricht der Forderung, eine geistige Kraft zu bekunden, die der unserer Sekundaner gleichwertig ist.' — Die Forderungen, die zurzeit bei dieser Prüfung gestellt werden, sind sehr hoch. Sie beziehen sich auf Warenkunde, Gesetzeskunde, Fähigkeit zu kalkulieren, Kenntnis des Baues des menschlichen Körpers, soweit er bei dem Beruf in Betracht kommt, wie bei Schneidern, Schustern und in ganz hervorragender Weise bei den Zahntechnikern, ferner die Gesetze von Physik und Chemie, die bei den Materialien und ihrer Bearbeitung in Betracht kommen, die Geschichte des betreffenden Berufes usw. Es ist wohl schwerlich jemand im Zweifel darüber, daß, wer diesen Forderungen genügt, reichlich eine geistige Kraft bekundet, die der unserer Sekundaner gleichwertig ist. Sie stehen allerdings vorläufig vielfach nur auf dem Papier, aber bei der Pflege, deren die gewerbliche Bildung in den letzten Jahren sich zu erfreuen gehabt hat, ist zu erwarten, daß je länger desto mehr genügende und dann auch hervorragende Leistungen das Ergebnis sein werden. Die Aussicht auf Anwendung des § 89, 6 wird sehr wesentlich dabei mithelfen können.

Bei den Meisterprüfungen ebenso wie bei den Fachschulen würde sich fragen, wer entscheiden soll, ob die Leistungen ausreichen. Bei manchen Schulen besteht der Wunsch, daß das Abgangszeugnis zugleich das Recht für den Einjährigen Militärdienst gewähren soll. Es ist sehr zweifelhaft, ob damit den Schulen ein wirklicher Dienst geleistet wird. Es ist wahrscheinlich, daß dann diese Schulen unter denselben Übelständen zu leiden haben, wie jetzt die höheren Schulen, daß sie lediglich um dieses Zeugnisses willen besucht werden und damit dann allen tieferen erzieherischen Einfluß verlieren. Von anderen Schulen wird gegen ein solches Recht nachdrücklich Einspruch erhoben, sie wünschen es nicht, weil sie dann in der Gestaltung des Lehrplans ihre Unabhängigkeit verlieren würden, und ihnen vom Staat Vorschriften gemacht würden, die ihrem eigenen innersten Wesen widersprächen. Beide Übelstände können vermieden werden, wenn auch auf die Fachschulen die Bestimmungen angewandt werden, welche der Kriegsminister in einer Verfügung vom 15. Januar 1912 getroffen hat. Sie lautet:

'§ 89, 6 findet auch auf Schüler der staatlichen oder staatlich unterstützten Baugewerkschulen und kunstgewerblichen Unterrichtsanstalten derart Anwendung, daß diese jungen Leute von der Ersatzbehörde III. Instanz «auf Grund besonders hervorragender gewerblicher oder kunstgewerblicher Leistungen in der Schule» von dem Nachweise der wissenschaftlichen Befähigung für den Einjährig-Freiwilligendienst befreit und zu der erleichterten Prüfung zugelassen werden dürfen. — Zur Begutachtung der nach § 89, 6 in Betracht kommenden Arbeiten sind vorzugsweise die Regierungs- und Gewerbeschulräte, gegebenenfalls auch das Landesgewerbeamt in Berlin in Anspruch zu nehmen.' (Vgl. Anzeigebeilage zum Ministerialblatt der Handels- und Gewerbeverwaltung, Nr. 6, 20. März 1912.) Also nicht jeder Abiturient, sondern nur einer mit hervorragenden Leistungen kann in den Genuß dieser Vergünstigung treten, und nicht die Schule, sondern eine andere, vom Militär anerkannte Behörde hat das entscheidende Wort zu sprechen.

Diese Bestimmungen würden sich auch auf die Meisterprüfungen anwenden lassen.

Die Grundsätze, nach denen die sogenannte erleichterte Prüfung sich zu gestalten hätte, sind in vorbildlicher Weise vom Hansabund in einer Eingabe vom 10. August 1910 dargelegt. 'Nicht Minderanforderungen wünschen wir für junge Leute, welche sich der Einjährigen-Prüfung vor der Militärkommission unterziehen wollen, sondern nur teilweisen Ersatz gegenwärtiger Vorschriften durch gleichwertige Bildungsforderungen. In der Geographie kann die Berücksichtigung ausgiebigen politisch-geographischen Materials ohne Schaden für den Bildungsstand des Examinanden zurücktreten hinter der Forderung angemessener wirtschaftlicher Kenntnisse. Ein klarer Einblick in den Zusammenhang zwischen den natürlichen Verhältnissen eines Landesgebietes, sagen wir Bayerns, Hannovers oder Österreich-Ungarns und dem Erwerbsleben seiner Bewohner, Übersicht über Güteraustausch und Verkehrswege ist zweifellos wichtiger als die lückenlose Aufzählung der bayrischen politischen Kreise, der hannöverschen Landesteile, der genauen Meterhöhen der Karawanken oder Tauernberge oder der Negerreiche an dem Tschadsee.' — In der Geschichte wird statt der jetzt geforderten Kenntnis der griechischen und römischen Geschichte Vertrautheit mit der vaterländischen Geschichte und der Geschichte der wirtschaftlichen Entwicklung der hauptsächlichsten Kulturvölker empfohlen. Für den deutschen Aufsatz werden Themata handelswissenschaftlichen, wirtschaftsgeschichtlichen und wirtschaftsgeographischen Charakters gewünscht. Auch wird darauf hingewiesen, daß kaufmännische Arithmetik, Buchführung, Handels- und Wechsellehre und Volkswirtschaftslehre Anforderungen an das Denkvermögen stellen und ihrem Bildungswerte nach wohl als Ersatz für Algebra, Geometrie und Physik gelten können. Gefordert wird also, daß, abgesehen von Kenntnis der schönen Literatur, alle Gegenstände, die geprüft werden, sich möglichst in die Berufsvorbildung eines jungen Kaufmanns einreihen lassen. Da für Kaufleute auch die Kenntnis fremder Sprachen unentbehrlich ist, so fällt deren Prüfungsordnung nicht unter den § 89, 6, aber die leitenden Grundsätze würden sich

ohne Schwierigkeit auch auf eine Prüfung, welche jetzt die 'erleichterte Prüfung' genannt wird, anwenden lassen. Es sollten vorzugsweise die Prüfungsgegenstände dem Beruf der Prüflinge entlehnt, darin dann aber recht hohe Anforderungen gestellt werden, so daß die Prüfung dann auf keinen Fall mehr im allgemeinen erleichtert genannt werden könnte.

Noch auf einen Punkt muß hier hingewiesen werden. Bei der Zulassung zur Prüfung nach § 89, 6 wird zugleich gefordert, daß die Eltern für die Kosten zum Einjährigen Militärdienst aufkommen. In einem Falle ist mir berichtet, das bereits gewährte Zeugnis sei wieder zurückgenommen worden, weil die Eltern schließlich für die Kosten nicht aufkommen konnten. Vom Standpunkt des Militärs läßt sich nichts dagegen sagen, ich halte es auch für kein Unglück, wenn die jungen Leute zwei Jahre dienen müssen. Aber dieses Zeugnis hat im Laufe der Zeit eine hohe soziale Bedeutung bekommen; sehr viele Stellungen sind den jungen Leuten verschlossen, wenn sie nicht dieses Zeugnis vorlegen können, und das Zeugnis wird in vielen Fällen mehr wegen seiner sozialen Bedeutung als wegen kürzerer Dienstzeit gesucht. Ein junger Mann war bereits militärfrei, dennoch trat er an mich mit der Frage heran, ob es nicht für ihn möglich sei, nach § 89, 6 das Zeugnis für den Einjährigendienst zu erlangen, da das für sein Fortkommen von großer Bedeutung sei. Das Zeugnis müßte darum auch dann im Besitz der jungen Leute bleiben, wenn sie aus Mangel an Geldmitteln von dem Recht auf kürzere Dienstzeit keinen Gebrauch machen wollen.

An der Lösung der hier bezeichneten Aufgaben und der Erreichung des vorgezeichneten Zieles haben außer dem Militär viele Kreise ein starkes Interesse. Es sind die Vertreter des Handwerks und der gewerbetreibenden Stände, es sind alle, denen eine gesunde Erziehung der heranwachsenden Jugend am Herzen liegt, wie die Vereine für Jugendpflege, es sind aber vor allem alle, die an der Arbeit in den höheren Schulen irgendwie beteiligt sind, da sie fortwährend es sehen müssen, wie durch das bestehende Berechtigungswesen Schüler in unsere höheren Schulen hineingedrängt werden, für die ein anderer Bildungsweg weit besser wäre. Sie alle seien also gebeten, diese Zeilen zu prüfen und dann innerhalb ihres Kreises für die Erfüllung der gestellten Forderungen zu wirken.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Georg Kerschensteiner, Charakterbegriff und Charaktererziehung. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1912.

Wer Kerschensteiners Buch in die Hand nimmt, um über Charakter und Charakterbildung im gewöhnlichen Sinne unterrichtet zu werden, wird zwar manche feine und tiefe Bemerkung vorfinden, über das letzte Ziel der Untersuchungen aber nicht völlig ins klare gelangen. Das vorliegende Buch nämlich ist ohne zwei seiner Vorgänger, 'Über den Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung' und 'Über den Begriff der Arbeitsschule', nicht verständlich. Die drei Untersuchungen ergänzen sich gegenseitig und schließen sich zu einem System derartig zusammen, daß die eine ohne die andere nur unvollständig erfaßt werden kann.

Um zu einer schnellen Einsicht in die hier vorgetragenen Lehren zu gelangen, ist es am besten, das letzte Ziel des Verfassers zuerst ins Auge zu fassen. Es ist ein Irrtum, wenn Kerschensteiner als Pädagoge schlechthin angesehen wird. Seine Absichten gehen viel weiter; sie sind innerpolitische, und die Pädagogik ist in letzter Linie nicht mehr als ein notwendiges Glied im Zusammenhang dieser Absichten. So erklärt sich wohl am besten, daß der Münchener Stadtschulrat die Wahl zum Reichstagsabgeordneten, die auf ihn gefallen war, auch angenommen hat.

Kerschensteiner ist von der fortschreitenden Demokratisierung der modernen Staaten fest überzeugt. Er sieht ferner in dieser Demokratisierung eine verhängnisvolle Entwicklung so lange, als die Massen dadurch in die schlimmste aller Abhängigkeiten, nämlich die Tyrannei einer Partei, verfallen. Eine Abhilfe für diese ebenso bekannten wie berechtigten Befürchtungen findet er in der systematischen Aristokratisierung der Menschen. Nur dann, wenn jeder einzelne zur Freiheit der autonomen Persönlichkeit heranwächst, kann gehofft werden, daß die losgelassenen Kräfte sich zu einem Staat zusammenfügen, der jedem einzelnen seinen Wert gewährleistet und die Gesamtmenschheit ihrem sittlichen Ziel entgegenführt. Die Autonomie der sittlichen Persönlichkeit aber ist in ihrem Charakter begründet. Diesen gilt es zu stärken, und um ihn zu stärken, ist es wieder nötig, ihn seinem Wesen nach zu erkennen, damit die dementsprechend gewählten Maßnahmen zielbewußte seien.

Schon hieraus geht hervor, daß es Kerschensteiners Absicht nicht ist, über das, man gemeinhin unter Charakter versteht, zu unterrichten, sondern daß er schließlich auf ein normatives Ziel hinstrebt gegenüber einer bloß deskriptiven Behandlung des Gegenstandes. Er trennt im Seelenleben des Menschen — übrigens im Anschluß an eine lange Kette von Vorläufern — zwei Gruppen von Kräften, die man als die der unteren und die der oberen Funktionen bezeichnen könnte. In der unteren faßt er alle Antriebe, Affekte, Gefühle, Strebungen zusammen, insofern sie den Menschen auf physiologischer Grundlage blind beherrschen. Er nennt dies den 'biologischen Charakter'. Dieser Gruppe wendet sich im allgemeinen das Interesse der Psychologen, Künstler und Laien zu. Auch er gibt hierüber manche interessante Bemerkung, die aus feiner und tiefer Lebenserfahrung hervorgeht. Sein eigentliches, starkes Interesse aber ist auf die andere Gruppe gerichtet, die obere, die in jedem normalen Menschen der unteren hemmend und regelnd gegenübertritt. Er bezeichnet sie als den 'intelligiblen Cha-

rakter'. Es ist das der Inbegriff derjenigen Funktionen, durch deren Ineinandergreifen erst die Möglichkeit einer festen, dauernd in gleicher Richtung sich bewegenden, von klaren Maximen geleiteten Persönlichkeit gegeben wird. Seine Aufgabe ist, die Seelenfunktionen zu ermitteln, deren Resultante der intelligible Charakter ist.

Er findet ihrer vier: die Willensstärke, die Urteilskraft, die Feinfühligkeit und die Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes. Die ersten beiden sind altbekannt und individualistischer Natur. Schon in der Feinfühligkeit aber beginnt der Standpunkt Kerschensteiners durchzuschimmern. Sie bezieht sich bereits auf die Beziehung des einen Individuums zum andern. In der 'Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes' enthüllt sich Kerschensteiners Denkweise vollkommen. Gemeint ist die große, soziale Seelenfunktion, die den einzelnen übermächtig in den Dienst der Gesamtheit zwingt. Diese Aufwühlbarkeit kann von größter Verschiedenheit in der Breite und Tiefe sein. Aufwühlbarkeit des Gemüts zeigt die russische Fürstin, die bei Betrachtung eines Trauerspiels im Theater in Tränen zerfließt, während ihr Kutscher draußen auf dem Bock in der Winternacht erfriert, aber Aufwühlbarkeit des Gemüts ist es auch, die einen Menschen derart in den Dienst seiner Mitbrüder zwingt, daß er schließlich furchtlos sein Leben in diesem Dienst hingibt. Mag man an dem gewählten Ausdruck drehen oder deuteln, es ist jedenfalls damit in völlig neuer und überraschender Erkenntnis auf eine eigentümliche Verhaltungsweise der einzelnen der Gemeinschaft gegenüber hingewiesen, die wohl nicht wieder aus dem Bewußtsein der Menschheit schwinden wird, wenn sie erst einmal richtig verstanden und aufgenommen sein sollte.

Wird zugegeben, daß dies die Grundfunktionen zu der erforderlichen Charaktergestaltung seien, so entsteht nun die Frage, ob und wie weit sie der Ausbildung zugänglich sind. Kerschensteiner unterscheidet die Ausbildung in der Familie, in der Schule und durch sich selbst. Für uns kommt hier nur die Schule in Betracht. Der Verfasser tritt uns da mit negativen und positiven Aufstellungen entgegen. Die bisherige 'Buch-, Lern- oder Memorierschule' ist zwar nicht aller Charaktererziehung bar, leistet diese aber doch ohne klares Ziel mehr beiläufig und zufällig, während die Aufgabe der Charaktererziehung von der 'Arbeitsschule' als höchstes und gewissermaßen einziges Ziel ins Auge gefaßt wird. Der Begriff der 'Arbeitsschule' wird häufig so oberflächlich oder so falsch verstanden, daß deren Ziele, wie sie Kerschensteiner vorschweben, nicht selten ganz verblassen. Um die 'Arbeitsschule' zu verstehen, muß man die letzte Absicht Kerschensteiners, wie wir sie am Anfang unseres Berichts umschrieben, noch tiefer erfassen. Das letzte Ziel Kerschensteiners, sagten wir, war die Aristokratisierung der Massen. Der einzelne sollte zur sittlichen Freiheit der autonomen Persönlichkeit gelangen. Kerschensteiner meint, daß ein solcher Mensch damit das höchste innere, ihm als Menschen zugängliche Gut erworben hat. Eine solche Persönlichkeit kommt aber einzig und allein nur dann zustande, wenn sie sich mit allen übrigen gleichgearteten Persönlichkeiten zum Staat verbindet, dem höchsten äußeren Gut, das die Menschen kennen. Dieser Staat, seinem Wesen nach im Sinne Platons aufgefaßt, ist der Zweck aller sittlichen Zwecke und der Inbegriff aller dieser Zwecke. Beide Güter, das höchste innere sowie das höchste äußere, stehen in Wechselwirkung unlöslich verknüpft miteinander. In Kerschensteiner lebt der felsenfeste Glaube, daß die Menschheit diesem Idealstaat der Seelenaristokraten zustrebt und zwar in unablässiger, ringender, gemeinschaftlicher Arbeit. Ein irgendwo zeitlich gegebener Staat ist bestenfalls nur die gegebene Grundlage, auf der diese Idealbildungen weiterarbeiten, darf aber mit dem Ideale selbst, das lediglich asymptotisch erreichbar ist, nicht verwechselt werden.

Es versteht sich von selbst, daß die Schule in den Dienst dieses einzigen Zweckes zu treten hat. Die Schule der Zukunft ist daher die 'Arbeitsschule', d. h. der Inbegriff derjenigen Veranstaltungen, die darauf hinzielen, die heranwachsende Jugend zu Charakteren in Kerschensteiners Sinne zu erziehen. Es kann ihr das nicht gelingen, wenn sie die Schüler nebeneinander reiht,

in der Absicht, ihnen ein möglichst großes Maß von Kenntnissen zuzuführen, sondern umgekehrt, wenn sie die Schüler zu gemeinschaftlichem Arbeiten miteinander verknüpft, in der Absicht, ihnen bei einem Minimum von Kenntnissen ein Maximum von Charakterentwicklung zu geben. An zweckmäßig eingerichteten gemeinschaftlichen Arbeiten werden sich die Funktionen der Willensstärke, Urteilskraft, Feinfühligkeit und Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes zu entwickeln haben.

Überall steht der Leser im Verlauf dieser Darlegungen der unerbittlichen, mathematisch gefärbten Logik des Verfassers gegenüber, der nicht eher Ruhe findet, als bis alle seine Vorschläge eindeutig aus ganz allgemeinen Prinzipien abgeleitet sind. Zugleich aber ist das ganze System von einem gleichmäßig lodernden, mächtigen Feuer sozialen Fühlens aus der Tiefe durchwärmt. Daraus entspringt eine höchst eigenartige Mischung von scheinbarer Kälte und stoßkräftiger Leidenschaftlichkeit, geradeso wie wir sie auch bei Kerschensteiners Lehrer Platon wiederfinden. Dem Verfasser ist die hierin liegende Antinomie selbst zum Bewußtsein gekommen. Er findet nämlich, daß die aufs äußerste gesteigerte Urteilsklarheit, die für die Ausbildung des Charakters nötig ist, in einen unlösbaren Widerspruch tritt gegen die Forderungen des Gemütes, die er doch geneigt ist als die höheren anzusehen. Aus diesem Dilemma findet er nur den Ausweg des Kompromisses. Es scheint uns, als griffe das Dilemma weiter. Kann überhaupt jemals die vollkommene Rationalisierung der Seelenkräfte, die hier ins Spiel kommen, gelingen? Wenn es an sich wahrscheinlich ist, daß die konforme Abbildung des Weltgeschehens auf unsern Intellekt nicht möglich ist, so wird dem hier eingeschlagenen Verfahren eine Schranke gesetzt. Eine Widerlegung würde freilich darin nicht liegen, wie auch die Mechanik nicht dadurch widerlegt wird, daß wir über die letzten Gründe ihrer Prinzipien im Zweifel sind. Es wäre nur zu verlangen, daß der Gültigkeitsbereich aller dieser Aufstellungen ebenso genau umschrieben würde, wie sie selbst begrifflich festgelegt wurden. Ob diese Aufgabe aber ihrerseits wieder auf rationalem Wege allein gelöst werden kann, scheint fraglich. In dergleichen Fällen bleibt das Leben selbst der alleinige Richter.

Ernst Goldbeck.

Friedrich Zimmer, Erziehung zum Gemeinsinn durch die Schule. Berlin u. Stuttgart, W. Speemann. 8°. 112 S. Geb. Mk. 2.—.

Kein Einsichtiger wird zurzeit behaupten wollen, daß in unseren höheren Schulen die Ruhe des Grabes herrsche. Im Gegenteil, es kribbelt und krabbelt darin, wie in einem Ameisenhaufen, in den ein Spaziergänger aus Mutwillen oder Forschungstrieb mit seinem Stock hineingestoßen hat. Extemporale-Erlaß, Kurzstunden-Erlaß, das waren so zwei Stöße, die manch eine solide Lehrerameise in ihrer emsigen Arbeit kopfscheu gemacht haben, und es wird geraumer Zeit bedürfen, bis die verlorene Orientierung wiedergewonnen und an Stelle des unseligen Gewimmels wiederum der ruhige Arbeitsbetrieb getreten ist. Langsamer als jene zunächst nur als Störung empfundenen Eingriffe, darum aber vielleicht auch sicherer und heilsamer wirken die Anregungen, die nicht eine gleichmäßigere Verteilung der Arbeitslast, nicht die längere oder kürzere Arbeitszeit betreffen, sondern die innerste Arbeitsweise, Geist und Verfassung unseres Schulstaates. Gar mancher ist still am Werk, die Försterschen Ideen in die Tat umzusetzen, auf verschiedenen zwischen der Scylla und Charybdis von Autorität und Freiheit hindurchführenden Wegen sucht man zu dem so heiß erstrebten Ziel einer sozialen und doch Persönlichkeitswerte schaffenden Erziehung zu gelangen, mit mehr oder weniger Erfolg — von letzterem hat ja auch der Schreiber dieser Zeilen, als er die *Ἀθηναίων πολιτεία* des Aristoteles zum Muster für seinen 'Klassenstaat' nahm, in diesen Blättern ein Liedlein gesungen. Und selbstverständlich macht es einen großen Unterschied, ob ich von unten an aufbauen kann oder ob die Reform oben einsetzen soll, ob es sich um das Klassenlehrersystem der Volksschule und verwandter Bildungen oder um das verwickeltere Fachlehrersystem der höheren Schule handelt. Trotzdem wäre es verkehrt zu glauben, daß diese von jener nichts lernen könne, zumal

wenn man sieht, wie sachkundige, begeisterte und geschickte Männer das gesteckte Ziel wirklich erreicht haben. Von solchen Erfolgen redet das anregend geschriebene Buch des bekannten praktischen Sozialpädagogen Friedrich Zimmer. Er will die beiden Brennpunkte, um die sich die Ellipse unseres Lebens bewegt, Persönlichkeit und Gesamtheit, zum Ausgangspunkt einer Lebenserziehungsschule machen, welche durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit, durch Gemeinschaftsleben zum Gemeinsinn führen soll und in einigen seiner pädagogischen Gründungen bereits geführt hat. Er geht in seinem Buche dabei so zu Werke, daß er nach einer kürzeren richtunggebenden Einleitung zwei Versuche der erwähnten Art, 'die politische Lernschule' des Schweizers Konrad Burkhardt und des in Remscheid tätigen Mecklenburgers Johannes Langermann, 'organisierte Arbeitsschule' nach deren eigenen Schriften[1]) nebeneinanderstellt, um dann sein Erziehungssystem, das eines 'organisierten Gemeinschaftslebens', einer 'Lebensschule' darauf aufzubauen. Interessant ist dabei die Feststellung des durchweg demokratischen Charakters des Basler Klassengemeinschaftslebens im Gegensatz zu der mehr monarchischen Langermanns. Die Kritik hält sich zurück und trifft nur gewisse Auswüchse des Kantönligeistes, das gegenseitige Gratulieren, Belobigen, die 'Jungheldentafel' (auf der z. B. eingetragen wird, wer etwa trotz Zahnwehs zur Schule kommt!); zu manchem andern, z. B. zu dem Aufsatzthema 'Unliebsame Musik' (wer sollte vermuten, daß damit die Störung des Unterrichts durch lautes Schneuzen gemeint ist!), hab' ich mir selbst ein Ausrufungszeichen machen müssen. Im ganzen werden wir für unsere Verhältnisse dem Erziehungsstaat Langermanns den Vorzug geben, in dem der Lehrer noch nicht wie in der Basler Sekundarschule so gut wie alle Rechte an die 'Schulgemeinde' abgegeben, sich nur das Vetorecht vorbehalten hat. Praktisch erwächst der Schulstaat Langermanns — und das bei geistig minderwertigen Kindern! — auf der Bewirtschaftung eines Schulgartens, das Zauberwort zur Bändigung und Leitung der Einzeltriebe ist 'der gemeinsame Wille aller'. Die 'Lebensschule' Zimmers geht für den Unterricht aus von dem Spieltrieb, für die Erziehung zum Gemeinsinn von dem Gemeinschaftstrieb, und gibt insbesondere für das Rechnen (Kaufladen) und das Lesen (Bilderschrift) anschauliche Bilder seiner Methode. Beherzigenswert erscheint hier der Satz, daß es eines wirklichen Erlebens nicht immer bedürfe, es genüge auch das von dem Lehrer für seine Zwecke leicht herbeizuführende Erleben in der Phantasie, und sei es nur, daß z. B. das Kind, wenn es eine 5 schreiben will, sich vorsagt: 'Strich, offenes Ei, Hundeschwänzchen'. In der Tat könnte es auch der höheren Schule nichts schaden, wenn sie aus einer Lernschule durch die Betonung der anschaulichen Phantasie mehr als bisher eine 'Lebens'- oder besser 'Erlebensschule' würde. Mit diesen elementaren Anfängen bricht der eigene Versuch Zimmers oder wenigstens seine Darstellung ab.

Paul Brandt.

[1]) Konrad Burkhardt, Schule und Gemeinsinn. Die Schulklasse eine Gemeinschaft, als Mittel freiheitlicher, sozialer und politischer Erziehung. Basel 1901 (nicht im Buchhandel erschienen). — Johannes Langermann, Der Erziehungsstaat. Berlin-Zehlendorf 1911. 8. Aufl.

Franz Harder, Werden und Wandern unserer Wörter. Etymologische Plaudereien. 4., wesentlich vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin, Weidmann 1911. Mk. 4.—.

Das bekannte, bei seinem ersten Erscheinen von Moritz Heyne lebhaft begrüßte Buch kommt schon nach fünf Jahren in neuer Auflage heraus; zwischen der zweiten und dritten waren zehn vergangen. Die Einteilung ist dieselbe geblieben; der Inhalt ist beträchtlich reicher geworden, besonders durch die Berücksichtigung deutscher Wörter, wie *Aar, abgefeimt, Lückenbüßer* und vieler anderer. Denn während das Verzeichnis der dritten Auflage rund 1800 Nummern aufwies, zähle ich jetzt 1990. Einige Dubletten wie *Xanthippe* und *Zanktippe, Polier* und *Maurerpolier* müssen allerdings in Abzug gebracht werden. Vielen Zusätzen stehen wenige Streichungen gegenüber. Warum diese erfolgten, ist in einigen Fällen nicht ersichtlich:

Dattel, Quote, Quitte, Arsenal z. B. erscheinen mir noch ebenso erklärungsbedürftig und erklärungswürdig wie *Theater, Konfekt, Kaserne.* Auch die kulturgeschichtlichen Exkurse sind bisweilen, z. B. bei *Kalender, Fronleichnam, Ketzer,* etwas abwegig. Bei dieser durch den Untertitel 'Etymologische Plaudereien' einigermaßen gerechtfertigten Breite fällt, freilich sehr selten, undeutliche Knappheit um so mehr auf, beispielsweise bei '*Alraune* weissagender, aus der Pflanze geschnittener Geist' und '*Ereignis* — *Eräugnis* geradezu im Sinne von Ideal, z. B. am Schluß von Goethes Faust'. Über Einzelheiten bei der Auswahl der besprochenen Wörter läßt sich natürlich rechten. Wenn *Altar* aufgenommen wurde, warum nicht auch *Altan?* Ist *Talisman* — *τέλεσμα* nicht ebenso bedeutsam wie *Chemie* — *χυμός*? Nach Stichproben im Weigandschen Wörterbuch vermisse ich allein unter den mit *Ra* anlautenden Wörtern folgende: *Rabatte, Rakete, Ranzion, Rapport, Rapuse, Rapunzel, Rate.* Sollen alle etwa überwundenen und noch zu überwindenden Tagen der Fremdwörterei angehören? Doch kaum, und literarisch interessierte Durchschnittsbildung wird gerade dann noch mehr als jetzt bequemer Auskunft über verdrängte Ausdrücke bedürfen. Nach dieser Richtung verträgt, ja fordert also das Buch eine Erweiterung.

Die Anmerkungen bekunden gelegentlich sorgfältige Berücksichtigung der neuesten, auch der zum Teil recht verzettelten Literatur und bewähren anerkennenswerte Unentschiedenheit und Zurückhaltung auf diesem schlüpfrigen Boden, wo formalistisch befangene Sprachwissenschaft mit dem monogenetischen Dogma der Lautgesetze kategorisch dilettiert oder noch vor kurzem dilettierte. Auch hier wird natürlich jeder Berichterstatter im einzelnen leicht feststellen können, daß ihm des Guten zuviel oder zuwenig getan scheine. Aus einer französischen Revue z. B. wird gegenüber der im Text gebilligten Ableitung von *Kapitän* angeführt, daß Schlumberger neuerdings die ausgefallene Etymologie Gustav Meyers (*κατ-επάνω*) wieder aufgenommen habe, dagegen findet sich bei *Amulett* nur die Bemerkung, daß Wünsch in der Glotta II 219 statt der angeführten Ableitung von *amoliri* eine andere Erklärung vorgebracht habe. Warum hier nur der trockene Hinweis auf eine Fundstelle, die doch nicht für jeden ohne weiteres zugänglich ist? Kulturhistorisch und volkskundlich ist gewiß diese von Skutsch in demselben Bande bekräftigte Auffassung (ein *ἀποτρόπαιον* aus *ἄμυλος* Weizenmehl) zum mindesten interessanter als die erstgenannte Buchstabenvertauschung. Worauf sich gar die unbedingte Zurückführung des in dieser Auflage neu aufgenommenen Wortes *Cancan* auf burschikose Verspottung Ciceronianischer, öfter mit *quamquam* anhebender Tiraden stützt, geht aus den Anmerkungen überhaupt nicht hervor. Im Schelerschen Dictionnaire von 1888 finde ich darüber nur das Urteil '*l'étymologie est de pure fantaisie*'; und im neuesten Körtingschen Wörterbuch wird ebenso sicher die Verdoppelung des klangmalenden Entenrufes *Can* (*le canard*) behauptet, wie in dem bei Langenscheidt erschienenen etymologischen Taschenwörterbuch desselben Verfassers allerdings die erstgenannte Meinung. So muß denn auch wohl hier gelten, daß *adhuc sub iudice lis est.* Doch das sind *pauci et mediocres naevi inspersi* einem *corpusculum,* das als verhältnismäßig billiges, übersichtliches und gediegenes Nachschlage- und Unterhaltungsbuch trotz des von einem Rezensenten gerügten Mangels der sprachhistorischen Methode auch von Auflage zu Auflage mehr das Urteil *egregium* verdient.

Karl Todt.

Franz Söhns, Wort und Sinn. Begriffswandelungen in der deutschen Sprache. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1911. Mk. 2.—.

Mit größerem Rechte als das hier ebenfalls besprochene Buch von Harder würde das hübsch ausgestattete, 149 Seiten umfassende Werkchen von Söhns den Untertitel führen: 'Semasiologische Plaudereien'. Auf diesem jetzt viel bestellten Acker war der Verfasser von 'Die Parias unserer Sprache' und dem sinnigen, in demselben Verlage schon wiederholt aufgelegten Buche 'Unsere Pflanzen. Ihre Namenserklärung und ihre Stellung in der Mythologie und im Volksaberglauben' gewiß vor andern berufen, die Hand an den Pflug zu legen;

aber dies Werk scheint mir buchhändlerischer Wetteifer doch etwas zu rasch aus der Taufe gehoben zu haben. Die Behauptungen, die Söhns aufstellt, sind seit Rudolf Hildebrand und Hermann Paul nicht neu und wollen nicht neu sein; aus dem reichen Schatze seiner Sammlungen besonders von Dichterstellen holt er aber Altes und gelegentlich auch Neues mit warmer nationaler Begeisterung hervor. Was er bringt, ist meist unanfechtbar und mag den Schüler oder interessierten Laien anregen. Ob aber die verwirrende Fülle der Belegstellen der Hauptaufgabe des Buches dient, 'dem Leser die Möglichkeit zu geben, mitzudenken, mitzuarbeiten', ist mir doch einigermaßen fraglich. Der und jener Lehrer des Deutschen gar, der gerade diese Abhandlung nach dem andern Wunsche des Vorwortes als Nachschlagebuch benutzen wollte und müßte, täte mir leid, und noch in höherem Maße die Handbücherei seiner Schule. Alles in allem: eine *lanx satura* mit manchem mundenden und bekömmlichen, aber nicht sättigenden Kosthäppchen, auf die gern ein anderes Horazwort angewendet werden soll: *Cui lecta potenter erit res, non facundia deseret hunc.* Daß die *facundia* hier bisweilen zur *loquacitas* wird, hat der Verfasser selbst empfunden und im gewissen Sinne gewollt. Wäre er nur nicht dem *lucidus ordo* fast geflissentlich aus dem Wege gegangen!

Karl Todt.

(11. September 1912)

CARL HILTY

Seine Bedeutung für die Erziehungsaufgaben unserer Zeit

Von Karl Krott

'Die geistige Persönlichkeit erkennt man daran, daß sie nicht bei ihrem eigenen Selbst weilt, vielmehr dieses Selbst in den Dienst eines höheren Willens stellt.'

Saitschick.

'Hiltys Büchlein werden wie die Bibel und Thomas a Kempis im stillen fortwirken, denn sie enthalten Ratschläge, die man befolgen kann, Anweisungen, nach denen sich leben läßt; sie sind klar und schlicht, frei von aller Phantastik und Utopik.' So charakterisiert Jentsch in der 'Zukunft' (1911 Nr. 21) Hiltys Bedeutung. Er bespricht dort anerkennend ein Buch von Heinrich Auer, 'Carl Hilty' betitelt (Bern 1910), das den Werdegang des Berner Staatsrechtslehrers liebevoll zu zeichnen versucht. Jentsch sagt es deutlich, daß die Schriften des edlen Schweizers viel Wertvolles und Gediegenes für das praktische Leben bieten. In diesem Sinne stellt er unserem Hilty den Russen Tolstoi gegenüber und entgegen, dessen Name die 'Besucher von Berliner oder Wiener Literaturcafés' besser kennen als den des deutschen Ethikers, und fügt bei: 'Nach Tolstois Rezept kann der Durchschnittsmensch nicht leben, hat er selbst nur unvollkommen zu leben vermocht ... Darum ist er als Apostel ... nur ein Phänomen gewesen, das vorüberrauschte.'

Hiltys Eigenart liegt zunächst und vor allem darin, daß er nur das als Forderung aufstellt, was er selbst gelebt und erlebt hat. Daher wirkt sein Wort wie die Rede eines, der Macht hat, nicht wie die der Schriftgelehrten.

Als Gerhard Bartels im Jahre 1910 seine 'Briefe an einen Primaner' herausgab, da riet ihm der Verfasser dieses Aufsatzes, statt Johannes Müller Hilty als Führer für junge Menschen zu empfehlen. Johannes Müller bringt einige Grundtatsachen und Grundwahrheiten des religiösen Lebens in mannigfacher Variation, die in jugendlichen Seelen vielleicht doch zu schnell verblassen und verschwimmen. Hilty dagegen bietet eine vollkommen abgerundete und vollkommen abgeklärte Weltanschauung und Lebensauffassung, die das ganze Leben und die ganze Welt liebe- und geistvoll umspannt, in die sich alles Wahre, Gute und Schöne eingliedern läßt. In seinen Schriften entdeckt man bei jeder Lektüre tausend neue Schönheiten, tausend schöne Wahrheiten, um mit seinem Biographen zu sprechen. Wie Meister Grünewald das Höchste und das Gewöhnlichste in großartiger Intuition zusammenstellt, so daß wir bei allem Gegensatz

nur noch Harmonie empfinden, so, möchten wir sagen, ergreift Hilty mit Meisterhand die menschlichen und göttlichen Dinge, um sie in seinem weiten, gestaltungsreichen Geiste zu ordnen und zu einen und als ein fest und kunstvoll gefügtes Ganze vor unseren staunenden Blick zu zaubern.

Hilty also ein großer Systematiker und Theoretiker? — Gott bewahre! Eher alles andere als das. Hilty, ein echter, rechter Individualist von Gottes Gnaden, etwa von der Art, wie ihn 'Rembrandt als Erzieher' im Kopfe und im Herzen trug: Hilty ist ein Erzfeind der Schablone und Methode, der Systeme und jegliches Formalismus. Hören wir ihn selbst darüber: 'Es liegt in der Natur der menschlichen Dinge, daß Machtworte und Machttaten bei den Epigonen zu Bekenntnissen, Systemen und Wissenschaften werden, mittels welcher man den Geist, in Formeln gebannt, für die Nachkommenden, die ihn nicht mehr selbst haben, zu konservieren versucht.' — 'Die besten Gedanken aber, von denen die Menschheit lebt, sind alle mehr aphoristisch als systematisch; jedes «System» ist eigentlich falsch und verdirbt die Wahrheit, die es ausdrücken will.' — 'Es gibt keine «Methode» des richtigen Lebenslaufes.' Des Menschen Leben gleicht, nach seiner Überzeugung, nicht einem künstlich gezogenen Kanal, dessen stehende Wasser in schnurgrader Richtung durch die Lande verlaufen, sondern einem klaren, murmelnden Bächlein, das seinen eigenen Weg nimmt über Stock und Stein, durch Wald, Wiese und Feld, zum großen Strom, zum weiten Meer. Darum sind wir auf der Hut, aus den vielen Bemerkungen Hiltys über Pädagogisches, im weitesten Sinne des Wortes, ein 'System' zu bauen — wir müßten befürchten, seinen gerechten Zorn zu erregen —; sondern wir wollen seinen Weisungen und Andeutungen bedächtig nachgehen, und hoffen unsere Begleiter davon zu überzeugen, daß unser Führer den rechten Weg weist, keinen Irrweg, keinen Umweg.

Or va', chè un sol volere è d' ambedue:
Tu duca, tu signore e tu maestro! Inferno II 139 f.[1])

Hilty, mit der besten Literatur unseres Kulturkreises wohl vertraut und voll Teilnahme für alle bedeutenden Fragen des Lebens und Wissens, zeigt eine ausgesprochene Abneigung gegen alles Internationale, das die natürlich gegebenen und historisch gewordenen Schranken nationaler Eigenart durchbrechen will, und betont geflissentlich die einzige Bedeutung, die jedes Volk in sich trägt. Drum ist er ein echter Schweizer und sieht in der schweizerischen Eidgenossenschaft ein heroisches Staatswesen ganz eigener Art.

Sag' an, Helvetien, du Helden-Vaterland!
Wie ist dein heutig Volk dem einstigen verwandt?

Das ist des Patrioten ernste Frage an sein Volk (Auer S. 9). Aber er hat sich auch als Glied des weiteren Vaterlandes, der deutschen Sprachgemeinschaft, gefühlt, und wir dürfen stolz auf ihn sein und ihn zu den Unsrigen rechnen. Das

[1]) Nun geh! uns beide treibt ein gleich Verlangen:
Sei Führer, Herr und Meister du für mich!

Germanische hat sein Wesen tief beeinflußt, und was an Christlichem bei ihm Eingang und Stätte gefunden hat, das hat eine Befruchtung durchs Germanische erfahren. So liebt er es, unser Verhältnis zu Gott als eine Art Vasallentreue im Sinne des Heliand aufzufassen, und sagt, das deutsche Volk habe aus seiner ersten Kulturepoche bloß zwei charakteristische Eigenschaften stets beibehalten, den angeborenen Sinn für Treue, wie ihn kein anderes Volk besitzt, und den für Reinheit. 'Ein germanischer Mensch, der in des Lebens Schwierigkeiten und Sorgen verzweifelt, begeht daher einen Verrat an seiner Nationalität und Geschichte, und einen Selbstmord, auch wenn er nicht zur Pistole greift.' Echt germanisch mutet es uns an, wenn seine Hoffnung darauf hinausgeht, 'am Schlusse des Erdendaseins *avec armes et bagages*, mit kriegerischen Ehren, ungebeugt und unbesiegt durch die dunkle Pforte in den hohen Heldensaal der Tapferen und Getreuen einzugehen!'[1]) 'Die altdeutsche Walhalla ... ist doch die allein richtige Vorstellung eines Himmels; derselbe wird von lauter Helden bevölkert sein; andere kommen nicht hinein und würden sich darin auch nicht wohl fühlen.'

In dieser Richtung weitergehend, läßt er es bisweilen gerne merken, welch besondere Sympathie er für den Militärstand hegt, dem er selbst als Offizier der Infanterie angehört hat und dessen oberster Richter er seit 1892 als Oberauditor der schweizerischen Armee gewesen ist.[2]) Darum soll es uns nicht wundern, wenn er mit dem vornehmsten deutschen Militär unserer Zeit wesentlich verwandte Züge aufweist. Hilty und Moltke, zwei ganz edle und vergeistigte Persönlichkeiten vornehmster Art.

Auch Moltke hat allem Anscheine nach, wie Bonhöffer[3]) vermutet, unter dem Einflusse der Stoa gestanden. Mit dieser ernsten Lebensrichtung vereinigen beide einen frohen, genügsamen, kindlichen Sinn, der das Kleine und Alltägliche liebevoll und sinnvoll betrachtet und wertet. Wenn Moltke schreibt: 'Es sind überhaupt die kleinen täglichen Beziehungen, welche den Reiz des Verkehrs ausmachen, und aus vielen kleinen Tagesgeschichten setzt sich am Ende eine Lebensgeschichte zusammen', so lesen wir bei Hilty: 'Sobald man Auge und Vorliebe für das Kleine in der Welt bekommt, ist man vor Pessimismus, dem Leiden unserer Zeit, auf immer gesichert.... Eine Ameise, in ihrem Bau beobachtet, oder ein fleißiges Bienchen oder ein Dompfäffchen ist ein viel merkwürdigeres und ansprechenderes Tier als ein Löwe oder ein Adler oder gar ein Walfisch, und ein kleines Alpenblümchen weit schöner als die

[1]) Ob dies bei Hilty selbst wahr geworden, darüber vgl. Auer, Carl Hilty S. 61. 208.

[2]) 'Das Militärwesen mit seiner Autorität und seinem sofortigen Gehorsam ist noch heute, so sonderbar es erscheint, die beste Analogie und mitunter sogar der beste Nährboden des Christentums.' Hilty, Das Evangelium Christi, Leipzig 1910, S. 79 Anm. 1.

[3]) Bonhöffer, Die Ethik des Stoikers Epiktet (Stuttgart 1894) S. V f. Verrät nicht auch folgendes den Geist der Stoa und ihre Ausdrucksweise? 'Wer aber in sich selbst nicht das Gefühl seiner Würde findet, sondern sie in der Meinung andrer suchen muß, der liest stets in den Augen andrer Menschen, wie jemand, der falsche Haare trägt, in jeden Spiegel sieht, ob sich auch nicht etwas verschoben hat.' (Moltke, Briefe an seine Braut und Frau, 1911, S. 52.)

prachtvollste Tulpe und alle modernen Blattpflanzen.' Freude sollen wir haben, so mahnt Hilty, 'an jedem schönen Tag, an jedem warmen Sonnenblick, an der ersten grünen Knospe bei dem Wiedererwachen des Frühlings, an jedem schönen Blümchen, das freundlich blüht, an dem guten Worte eines Menschen, an dem freundlichen Blick eines Tierleins, an jeder guten Stunde mit leidlicher Gesundheit, jedem friedlichen Verkehr mit Menschen, jedem erquickenden Schlaf, jedem wahren und wohltuenden Gedanken'. So weisen diese vornehmen Seelen zur Einfachheit in der Lebenshaltung, zur Genügsamkeit, zur Freude am Natürlichen, ohne dabei die Vornehmheit und Gediegenheit in der Erscheinung und Lebensführung preiszugeben.

Noch eine seltene Eigenschaft hatten beide, einen ganz feinen Humor, 'die Blüte eines wahrhaft überlegenen und völlig abgeklärten Geistes'.[1]) In Moltkes Briefen an seine Braut und Frau finden sich dafür treffliche Belege. Auch aus Hiltys Werken ließe sich eine reiche Ausbeute veranstalten. Statt dessen geben wir nur eine köstliche Probe: 'Meine Mutter hatte mir einen großen «Eierring» an den Hals gehängt, der mir bis über die Knie hinunter reichte, damit ich ihn dem Lehrer überbringe. Als ich mit diesem Gebäcke etwas zu frühzeitig vor der Schule erschien, wurde ich sofort von einer Meute von kleinen Knaben umringt, welche die großen Rosinen aus demselben herausklauben wollten, und mußte mich auf eine Holzbeige retten, wo ich dann mit Händen und Füßen strampelte, und endlich von dem Lehrer, der sofort sein Interesse an der Sache begriff, mittels kräftigen Stockhieben auf die kleinen Kommunisten gerettet war. Der Eindruck des Neides und des völlig mangelnden Rechtsgefühls in diesen kleinen Seelen verschwand nicht ganz wieder aus der meinigen; glücklicherweise aber auch nicht das Gefühl, man müsse sich hüten, solche Instinkte in den weniger gut Situierten wachzurufen, die man dann nur noch mittels der Staatsgewalt bekämpfen könne.' (Auer S. 28 f.)

Es käme endlich als gemeinsame Geistesanlage beider Männer noch hinzu ihre ausgeprägte, tief innerliche Religiosität; auch in Moltkes Sinn ist gesprochen, was Hilty sagt: 'Alle wahre Religion ist mystisch, das heißt etwas den meisten Verborgenes, allen Unerklärliches und doch Erlebtes, das anders ist als das gewöhnliche, alltägliche Erleben.' Nennen doch beide als das Buch, das sie am tiefsten beeinflußt hat, an erster Stelle die Bibel. Und zuletzt haben Moltke und Hilty in ihrem Leben das viel zitierte Wort bewährt gefunden: 'Glück hat auf die Dauer doch zumeist wohl der Tüchtige.'

Ja, Glück! Das war Hiltys Losungswort für sich selbst und für sein ganzes Wirken: möglichst vielen Menschen möglichst viel Glück zu bringen. Und dies Wort ist der Titel seines bedeutendsten Werkes. Wir möchten diese 'literarische Ausstrahlung seines gesamten innern Lebensgehaltes auf die Welt, die Quintessenz seines Geistes, die reife Frucht aus der heißesten Prüfungszeit des Leidens, Kämpfens und Arbeitens' (Auer S. 117), wir möchten sein 'Glück' vor

[1]) 'Wahrer Humor und echter Witz lassen sich nicht erzwingen, nicht erkünsteln, aber sie wirken, wie das Umschweben eines höheren Genius, wonnevoll, erwärmend, Ehrfurcht erregend.' Knigge, Umgang mit Menschen (Reclam) S. 48.

allem dem jungen Manne in die Hand geben und ans Herz legen, den alles ihm bisher Gebotene nicht befriedigt hat, daß er doch noch einen Versuch mache, bevor er sich anderen Mächten zu eigen gibt. Schon vorher dürfte er des Meisters Buch 'Über die Höflichkeit' (1898) gelesen haben, ein kleines Buch, das wir jeder Schülerbibliothek warm empfehlen, damit des Verfassers Bemerkung an Wahrheit verliere: 'Man sagt es den jungen Leuten nicht, weder auf den Schulen, noch auf den Universitäten, was sich schickt und was nicht.'

Pädagogisch ist besonders die Bemerkung beachtenswert: 'Nichts stimuliert die Menschen mehr, die beste Seite ihres Wesens herauszukehren, als wenn man sie für besser nimmt, als sie in der Regel in Wirklichkeit sind.' 'Auch den bloßen Schein von Grobheit muß man meiden, also z. B. auch einen harten oder lauten oder polternden Ton im Sprechen, wie ihn manche ganz gutmütige Leute als schlechte Angewohnheit besitzen, oder ein allzu martialisches Äußere.'

Man hat Hilty einen Weisen und Propheten seines Volkes genannt. Als solcher war er aber nicht ans ganze Volk schlechthin gesandt, sondern an erster Stelle an die geistigen Führer seines Volkes und weiterhin der deutschen Lande. Die Gebildeten sind nach seiner Ansicht 'problematische Naturen', schwankend in ihren Ansichten und Neigungen, im Grunde völlig unsicher über die wichtigsten Fragen des Lebens. Aber ihre Existenzberechtigung liege in der Verpflichtung, den anderen Volksteilen ein lebendiges Beispiel zu sein. 'Es muß immer wenigstens eine Anzahl Leute geben, die ihre Knie nicht dem jeweiligen «Baal» der Zeitrichtung beugen'; denn 'jede Aristokratie, deren Lebenszweck nur noch die Selbsterhaltung ist, wird beseitigt werden'. Den Gebildeten hat Hilty sein 'Glück' als Lebensbuch zugedacht.[1])

Hilty, ein Feind jeder Nachtarbeit (wie Goethe), ein Freund der Heiligung des Sonntages, jener unersetzlichen Ruhe-Oase, will uns ein arbeitsames Leben zum Bedürfnis machen. Er sagt goldene Wahrheiten über die Kunst zu arbeiten, worin er Meister gewesen ist. 'Die Kunst der Erziehung scheint wesentlich darin zu bestehen, in dem Zögling einerseits Lust und Geschick zur Arbeit hervorzubringen und ihn andrerseits zu veranlassen, seinen Willen rechtzeitig in den Dienst irgendeiner großen Sache zu stellen.' Über Epiktet im Sinne Hiltys ist bereits an andrer Stelle in diesen Jahrbüchern (oben S. 130 ff.) gehandelt worden. Hier kommen wir auf Hiltys Verhältnis zur Bildung überhaupt und zur klassischen Bildung insbesondere zu sprechen. Während manchem 'allgemeine Bildung' ein leeres Wort bedeutet oder lächerlich erscheint, glaubt er noch an die Sache. Wir geben ihm selbst das Wort: 'Lesen muß man viel, ... um einen richtigen Überblick über das gesamte menschliche Leben und Denken, nicht bloß der eigenen Periode, sondern auch vergangener Zeiten zu gewinnen. Das ist das, was man heutzutage allein noch allgemeine Bildung nennen kann. Bloße Fachkenner, ja oft sogar Fachgelehrte, die aber daneben ungebildet sind, kennt unsre Zeit recht genug, und ebensoviele in dem Sinne

[1]) Fünf Essays des ersten Bandes sind zuerst in den 'Bündner Seminarblättern' (1886—89) erschienen, bezw. in den 'Schweizerischen Blättern für erziehenden Unterricht' (VII und VIII). Dadurch ist der pädagogische Wert dieser Abhandlungen schon angedeutet.

halbgebildete Menschen, daß sie nur einen sehr beschränkten Teil der allgemeinen Bildungselemente ihrer Zeit in sich verarbeitet haben. Sie sind dann gewöhnlich um so fanatischer und einseitiger für dieses ihr kleines Gesichtsfeld eingenommen, das sie sich mit sehr viel Mühe erobert haben und nun für jedermann maßgebend zu machen hoffen. Dagegen fehlt es uns immer mehr an wirklich allgemein gebildeten Menschen, die Einsicht und Verständnis für die gesamte Bildung ihrer Zeit haben und eben dadurch allein auch das richtige Maß für das eigene Geistesleben und für die eigenen Aufgaben und Liebhabereien in sich tragen.' (Über Lesen und Reden [1899] S. 6.)

Daß er selbst diese Aufgabe erfüllt hat, bezeugte uns an seiner Bahre der Rektor der Universität Bern, Prof. Dr. Alex. Tschirch: 'Die hohe würdige Gestalt des edlen Greises, den man mit Recht einen Weisen und einen Propheten seines Volkes genannt, der mit tiefer Gelehrsamkeit ein feines ästhetisches Empfinden verband, war eine der eigenartigsten Erscheinungen unserer Hochschule. Seine große, vornehme und eindrucksvolle Persönlichkeit, ganz in sich selbst ruhend und durch das Alter von allen Schlacken befreit und abgeklärt, wirkte gleich bedeutend auf Lehrer wie auf Schüler, auf Professoren wie Studenten. Denn wir sahen in ihm einen wahren Vertreter der Universitas litterarum et scientiarum, dessen weiter Blick das Gesamtgebiet der Geisteswissenschaften umfaßte, und dessen klares, ruhiges Urteil auch dann gehört und beachtet wurde, wenn es mit unserem Urteil nicht übereinstimmte. Solche Männer braucht die Universität; Männer, deren Interessen sich nicht auf den engen Kreis ihrer Fachwissenschaft beschränken, sondern die ihren Blick auch den andern Wissenschaften und den Problemen des Lebens, das uns täglich umflutet, zuwenden und welche die Universalität des geistigen Lebens, die in der Universität als Gesamtheit zum Ausdruck kommt, umspannen. . . .'[1])

Der Berner Staatsrechtslehrer war — das beweisen seine Schriften — in der klassischen Literatur des Altertums und der der *quattre langues* wohl zu Hause. Er zieht sie immer wieder heran und verlangt ihre Kenntnis vom Gebildeten. Sein Geist umfaßte die Weite und Tiefe des Gebietes der vier Fakultäten. Verweilen wir dabei noch einen Augenblick: 'Die reichsdeutschen Leser', schreibt Jentsch, 'mochten ihn wohl für einen Geistlichen halten'. Manche Leser, denen durch seine Schriften[2]) geholfen wurde, meinten, er sei Arzt, und fragten an, wann er Sprechstunde habe. Für seine philosophische Tiefe und Universalität dürfte wohl dieser Aufsatz manches beibringen. Als Jurist gab er uns neben sehr vielen anderen Werken[3]) 23 Bände des 'Politischen Jahrbuches der schweizerischen Eidgenossenschaft'.[4]) Darin hat er mehr als irgendwo anders seine Universalität, überhaupt seine eigene Art und seinen eigenen Sinn dokumentiert. Gerade hier wendet er sich vorzüglich an seine Landsleute und sucht

---

[1]) Zur Erinnerung an Carl Hilty (ohne Namen des Verfassers, Bern 1909) S. 11 f.

[2]) Über Neurasthenie, 1897. — Kranke Seelen. Psychopathische Betrachtungen, 1907.

[3]) Heinrich Auer, Verzeichnis der Schriften und Aufsätze von Prof. Dr. C. Hilty, im 24. Band des Politischen Jahrbuchs (Jahrgang 1910), herausgegeben von Prof. Dr. W. Burckhardt (Bern, K. J. Wyss). [4]) Vgl. die Charakterisierung des Jahrbuchs bei Auer S. 92 ff.

vom politischen Standpunkte aus die Dinge und Ereignisse zu betrachten. Es findet sich aber viel darin, was allgemein interessieren dürfte. 'Und seine Landsleute', so sei hinzugefügt, 'erfuhren zu ihrer Überraschung aus dem Büchlein «Glück» und den darauf folgenden religiösen und ethischen Schriften, daß ihr großer Patriot ein Mystiker sei, der im steten Bewußtsein der Gegenwart Gottes lebe (Jentsch)'.

Welchen Weg weist unser Führer und Meister zur allgemeinen Bildung? Er rät, regelmäßig zu lesen, nichts Unnützes, alles Gute, sich wesentlich an die Originale zu halten, wo immer möglich in der Ursprache; denn sie seien in den meisten Fällen kürzer, interessanter und haften leichter im Gedächtnis, als was darüber geschrieben wurde. 'Man kann den ganzen Dante oder Goethe oder Kant oder Schopenhauer, um von der Bibel ganz zu schweigen, zehnmal lesen und genau innehaben in ihrem ganzen Inhalt, bevor man die vielen, zum Teil ganz schiefen, oder unwahren und überflüssigen Betrachtungen gelesen hätte, die sich um solche Bücher allmählich angesammelt haben. Und man ist dann obendrein allein sicher dessen, was in ihnen steht oder nicht steht.' — 'Von einem ganz gebildeten Menschen kann man eigentlich verlangen, daß er im Verlauf eines längeren Lebens alles ganz Gute in der Literatur selbst gelesen habe.' — 'Ein elegantes Haus, in dem bloß ein Dutzend Bücher ungelesen auf einer zierlichen Etagere sich befinden, können Sie ruhig mit allen seinen Insassen als ungebildet ansehen, besonders wenn das noch etwa lauter Romane, wie gewöhnlich, sind.'[1]) Unser Gymnasium muß ihm deshalb sympathisch sein; denn es hält sich an die Originale und an die Ursprachen. Ja, es erfrischt und ermutigt, einen Mann wie Hilty auf seiten dieser alten Bildungstätte zu wissen, namentlich in unseren Tagen, wo dieser Schule so mancher Gegner erstanden ist und so mancher Freund nur noch in halber Freundschaft Treue hält.

Hilty meint, in der Lebensperiode der raschen Entwicklung sei die klassische Bildung und Denkart geradezu vollberechtigt und unentbehrlich, den Sinn der Jugend auf das Höhere zu richten und gerichtet zu halten: 'Es ist der charakterbildendste Lehrstoff, den es gibt, und es ist nicht zu vergessen, daß die Grundrichtung des Menschen auf das Großartige oder das gewöhnliche Erwerbs- und Genußleben in den höheren Klassen der Schule und nicht etwa erst auf der Universität sich bildet. Dann ist der Mensch nach seinem Typus hin schon gemacht. ... Allerdings ist es dabei nicht notwendig, lauter Philologen heranzubilden, und kann die Grammatik gegenüber der Lektüre der klassischen Schriften in den Hintergrund treten.'

Über den Unterricht in der Muttersprache schreibt er die klassischen Worte: 'In der Muttersprache sollte man vor allem lernen, sich kurz, klar und leicht faßlich auszudrücken, um die Anfänge eines guten Stils zu bekommen,

---

[1]) In seiner Schrift über 'Lesen und Reden' (Leipzig 1895) hat sich Hilty darüber eingehend, originell und lichtvoll geäußert. Der Aufsatz ist nach des Verfassers Absicht wesentlich für jüngere Leute mit einer Neigung zu ernsterer Lebensanschauung bestimmt. Zu beachten auch, was er darin über eigene und über entlehnte Bücher sagt.

statt der vielen Grammatik, die von geringem Nutzen ist. Gewöhnlich aber lernt man das Gegenteil durch falsch gewählte Aufsätze, die gar nicht dem Fassungsvermögen und eigenen Denken des Kindes entsprechen, sondern bloß «anempfunden» sind und daher nie einen guten Stil erzeugen können. Diese Anempfindung der Schule, durch die wir lernen über Dinge weitläufig reden, die wir nicht gesehen, nicht gedacht und nicht gefühlt haben, ist eine ihrer schlechtesten Mitgaben, mit denen sie uns in das Leben entläßt. Sie erzeugt Heuchler und Phantasten, wenn man sie nicht wieder los wird' (Briefe [1903] S. 96). Hilty zieht die klassische Bildung sogar dem gewöhnlichen Religions- oder Moralunterrichte vor und bekennt aus eigener Erfahrung: 'Wir verdankten unsere ganze moralische Erziehung den damaligen ausgezeichneten Vertretern der klassischen Bildung.'

Überhaupt ist er auf die Schulreligion arg schlecht zu sprechen. Er vergißt den geistlosen Religionsunterricht seiner Jugendzeit sein Leben lang nicht, und es ist nicht ganz erfreulich, diesen Punkt durch seine Schriften hindurch zu verfolgen: 'Die Religion läßt sich überhaupt eigentlich weder lehren noch lernen. Die gelehrtesten Kenner derselben können ohne eine Ahnung von dem bleiben, was sie wirklich ist. Man wird dazu berufen auf eine innerliche Weise, die sich nicht beschreiben läßt für andere, die es nicht erfahren haben; das ist das mystische Element dabei. . . . Die wahre Religion kommt erst in reiferen Jahren durch die Erfahrungen des Lebens, und namentlich die Proben, die mit der eigenen Kraft und mit dem Unbefriedigenden der gewöhnlichen Anschauungen von Lebensglück gemacht werden, zustande. Die Erziehung kann nur darauf hinweisen. . . . Kinder brauchen viel Liebe und Beispiel und sehr wenig Religionslehren. Meistens aber steht die Fülle der letzteren (die auch wohlfeiler sind) im umgekehrten Verhältnis zu der Fülle der ersteren beiden. . . . Nur werden Sie, wenn Sie die Evangelien aufmerksam lesen, bald bemerken, daß Christus selber über die «Natur» und die «Eigenschaften» Gottes weniger gesagt hat, als jedes Kind im heutigen Religionsunterricht wissen muß.' Für unseren Mystiker ist eben Religion einmal eine Gnadengabe Gottes, sodann das reine Resultat der Erfahrung, ein Erlebnis und Ereignis allerpersönlichster Art, eine innerliche Sache voller Freiheit und Individualität. Auswendig gelernte und zwangsweise festgestellte Katechismusformeln erscheinen ihm als bloße Redensarten, als tote Stücke bloß formaler Religion, gleich einem Tischgebet, das, kaum gesprochen, von Zank und Streit abgelöst wird. 'Das Christentum ist ohnehin schon längst viel zu sehr eine bloße «Lehre» geworden, von der Tausende deshalb nichts mehr hören wollen, weil sie es nicht in seiner Wirkung sehen. . . . Wir hören von Gott bloß noch literarisch.'

Mehr verspricht sich Hilty von einem Unterricht in der Kirchengeschichte, der manchen kirchlichen Kämpfen unserer Tage vorbeugen solle, wie er überhaupt für Geschichte viel Sinn und Verständnis bewiesen hat. Das zeigt auch ein beachtenswerter Aufsatz: 'Über Geschichtsunterricht' (Bündner Seminarblätter 1883/84 Nr. 5). Er gibt darin manch praktische Vorschläge.

Wer die Schriften unseres Ethikers liest, dem fällt es bald auf, daß er

sich mit Vorliebe auf die Bibel als seine vorzügliche Quelle beruft. Wer die Mühe auf sich nähme, dem jedesmal nachzugehen und selbst aus dieser Quelle zu schöpfen, der fände, daß unser Meister dem Hausvater gleicht, der aus seinem Schatze Neues und Altes vorbringt. Oft gewinnen Schriftstellen, die uns gewöhnlich und wenigsagend erscheinen, neues Licht und neues Leben durch seine verständige Anwendung und geistvolle Interpretation. Er versteht es, die zu bloßer Theologie gewordenen Worte in die Sprache des alltäglichen Geschehens zurückzuübersetzen: es öffnet sich das mit sieben Siegeln versiegelte Buch.

Im folgenden sei unsere Aufmerksamkeit ungeteilter als bisher der Frage der Erziehung zugewandt. Was ist Erziehung, was will sie, und womit muß sie abschließen? — 'Die Erziehung ist eine große Kunst, beinahe eine Gnadengabe Gottes, und kann nicht in Seminarien allein gelernt werden. Ich selbst kann mich aus meiner eigenen Erziehungszeit wohl an einige sehr gelehrte Leute, von denen man viel lernen konnte, aber an keinen einzigen «Erzieher» von Gottes Gnaden erinnern.'

Die Schule soll, so führt er im einzelnen aus, nicht eine Pflegestätte der Mittelmäßigkeit, eine bloße Vermittlungsanstalt nützlicher Kenntnisse sein, wo alle Originalität ausgerottet, bei vielen der Charakter eher verdorben als verbessert und oft ein großes Stück Idealismus eingebüßt wird, sondern die Schule sollte eine große Freude für den jugendlichen Menschen sein, der von Natur lernbegierig ist, und er sollte sich an diese Zeit seines Lebens mit ganz ungeteilter und unverkümmerter Freudigkeit erinnern können. Insbesondere erhofft Hilty eine größere Individualisierung der Schule, so daß möglichst viele wirkliche Persönlichkeiten erzielt würden. Wirksame Erzieher seien aber nicht Gelehrte, sondern Künstlernaturen, lebensvolle, individuell ausgestattete Persönlichkeiten. 'Persönlichkeit entsteht', so schreibt der Freund der Stoa in der Einleitung zu 'Epiktet', 'durch Selbsterziehung und Beispiel, ist Sache der Okkupation, nicht der Tradition, wobei allerdings die Schule eine gewisse Anregung und sogar Anleitung geben muß'.[1]) Aus seinen 'Briefen' sei noch folgendes erwähnt: 'Mir sind solche Schulerfahrungen, bei denen sogar die Lehrer Werkzeuge und Unterstützer des Bösen und Spötter gegen das Gute waren, unvergeßlich geblieben, und gegen einzelne dieser Leute ist noch jetzt ein lebendiger Zorn in meinem Herzen.' So schreibt der siebzigjährige gute Hilty! — 'In Gegenwart von Kindern sollten wir uns deshalb ja nicht gehen lassen: wir sollten vielmehr bedenken, daß die Eindrücke unserer Worte und Taten sich tief in die Seele des Kindes versenken; gehen uns doch auch gewisse Eindrücke aus unserer Schulzeit lange nach und ängstigen uns im Traume noch stärker als zu der Zeit, wo wir auf der Schulbank saßen.'[2]) Das ist Saitschicks Mahnung in seinen Gedanken zur Menschenkenntnis und Lebenswahrheit.[3])

[1]) Eine Abrechnung mit der Schulbildung, eine Art Bilanz, findet sich im 3. Bande von 'Glück' S. 305 Anm. 1 (Leipzig 1900). Vgl. auch bei Auer S. 30 ff.

[2]) Die Wahrheit dieser Worte kann auch der Verfasser dieses Aufsatzes bezeugen.

[3]) Saitschick, Wirklichkeit und Vollendung (Berlin 1911) S. 337. Ein Bücherkenner nannte dieses Buch das beste des ganzen Jahres.

Mit dem Austritt aus der Schule 'beginnt der zweite Teil des Menschenlebens, die Selbsterziehung[1]), zu weiteren und größeren Zielen, als denen des allernächsten eigenen Glücks'. Das Wort 'Selbsterziehung' gehört zu den *termini technici,* die so oft gebraucht und mißbraucht werden, daß man sie ohne Überdruß kaum noch anhören kann. Doch in diesem Zusammenhange davon zu schweigen, wäre Verrat an der Sache und an der Person, um die es sich handelt. Hilty ist durch Selbsterziehung geworden, was er ist; Hilty ist einer von den wenigen Autoren, die man bei der Selbsterziehung wirklich als Führer und Helfer nehmen kann: man sieht und fühlt ihr ermutigendes Beispiel, man liest und hört ihr belebendes Wort. Man kann sie in allem konsultieren, man wird nicht irre geführt, wenn man ihnen folgt. Die Selbsterziehung, der der Mensch die eigentlichen Resultate seines Lebens verdankt und mehr als allem, was andere für ihn tun können, die Selbsterziehung, ohne die ein Mensch mit der allerbesten Erziehung nichts Rechtes wird, durch die aber die schlechteste Erziehung noch verbessert und ergänzt werden kann, beginnt mit dem entscheidenden Entschluß, einen bedeutenden Lebenszweck einheitlich zu verfolgen und sich von allem Entgegengesetzten abzuwenden[2]), und soll fortgeführt werden, wenn es nach gewöhnlicher Ansicht nicht mehr nötig ist noch etwas zu lernen. 'Bücher, die dem Menschen ganz zur rechten Zeit in die Hand fallen, sind jetzt meistens das Werkzeug des Aufgebotes zu einem höheren Leben.' Einen Weck- und Mahnruf in diesem Sinne bedeutet es, wenn Schiller am 3. Juli 1785 an Körner schreibt: 'Tief, bester Freund, habe ich das empfunden, und in der allgemeinen feurigen Gärung meiner Gefühle haben sich Kopf und Herz zu einem herkulischen Gelübde vereinigt — die Vergangenheit nachzuholen und den edlen Wettlauf zum höchsten Ziele von vorn anzufangen.'

Ein kurzes, gehaltreiches Programm echter Innerlichkeit und rechter Lebensführung bietet in 'Glück I' der Aufsatz: 'Wie es möglich ist, ohne Intrige, selbst in beständigem Kampfe mit Schlechten, durch die Welt zu kommen' (besonders S. 97 f.), ein Programm, das ein 'Stürmer und Dränger' aufgestellt hat. Vielleicht wäre es ein Lebensplan für den Lehrer und Erzieher der Jugend.

Von der Philosophie erwartet Hilty eine Lösung der Lebensrätsel nicht. Bei seinem durchaus praktischen Sinne, der Glück verlangt für diese Welt und für alle Menschen, ist er für die Philosophen nicht sonderlich eingenommen, schätzt die Stoiker noch am meisten und von modernen Philosophen Kant. Ohne sich ihm unbedingt anzuschließen, nennt er die 'Kritik der reinen Vernunft' das einzige wahrhaft grundlegende philosophische Buch und meint, ob nicht Kant Gebildeten unserer Tage die Führerdienste leisten könne, die Vergil dem Dante tat; denn die Kantische Philosophie sei eine namentlich zur Er-

[1]) 'Die Selbsterziehung ist die unerläßliche Ergänzung aller Erziehung, denn diese ohne jene ist wie ein Haus ohne Dach. Die eigentliche Aufgabe der Erziehung kann nur darin bestehen, auf die Selbsterziehung vorzubereiten.' Saitschick a. a. O. S. 338. Vgl. Bonhöffer, Epiktet und das Neue Testament (Gießen 1911) S. 14 f.

[2]) Beginn der Selbsterziehung ist oft weiter nichts als prinzipielle Überwindung der Neurasthenie.

ziehung und Selbsterziehung vortrefflich geeignete Mittelstufe des Denkens, aber nicht der Weisheit letztes Wort. Er rechnet vielmehr damit, daß ein Philosoph erstehen wird, der 'das Werk Kants fortsetzt und zu einem wirklichen Ende führt'. — 'Viele haben schon', so klagt unser Weiser, 'in inhaltsleeren Abgründen des Denkens, selbst in Kants «Kritik der reinen Vernunft» oder heute etwa in Nietzsches 'Zarathustra', den besten Teil ihres Selbst, den Glauben an eine Wahrheit und den Entschluß, für dieselbe zu leben, eingebüßt und fortab ein schattengleiches Gelehrtendasein[1]) gelebt.' Demgegenüber macht sich Hilty Mazzinis Wort zu eigen: '*La vie est une mission; toute autre définition est fausse et égare ceux qui l'acceptent.*'

Was unserm Führer und Meister bei dieser Lebensauffassung als höchstes Ziel gesteckt war und wohin er die Seinen geleiten möchte, das sind die einsamen Höhen des in Gott versenkten Lebens, auf denen er, je älter er wurde, desto mehr lebte und heimisch blieb.[2]) So kommen wir, in seinem 'Glück' aufsteigend, jenen freien Bergeshöhen in reiner Luft und heller Sonne immer näher, woher sich uns in weitem Blick über alle tiefer gelegenen Wohn- und Arbeitstätten der Menschen ein schönes, weites Land erschließt. Mancher mag vielleicht einmal ganz gerne mit unserem Weisen diesen Gang tun, auch die Höhen hinauf, dann aber sich wieder trennen und ins Flachland der Gewöhnlichkeit oder in ein anderes, vielleicht auch schönes und reiches Land heimkehren. Wer aber bei unserem Meister ausharrt, dem möge werden, was Dante also andeutet:

> *Nel ciel che più della sua luce prende,*
> *Fu' io, e vidi cose che ridire*
> *Nè sa, nè può chi di lassù discende.* Paradiso I 4—6.[3])

Wer hat Hilty auf diese Höhen geführt, wer ermöglicht es ihm, dort zu leben und glücklich zu sein?

Epiktet kennen wir als seinen Weggenossen zu der Zeit, wo sein Weg noch durch die Täler führte, an den Arbeitstätten der Menschen vorbei. Schon damals ging er meist in trauter Zweisamkeit mit seinem Begleiter, freudig und freundlich gegen alle, mit denen er zu tun hatte, oder die ihn ansprachen.[4]) Aber Epiktet konnte ihm doch nicht alle Fragen lösen, alle Wünsche seines Herzens, Gemütes und Geistes stillen und vor allem nicht die Kraft geben, nach der er verlangte. So sah er sich nach neuen Freunden und Helfern um, und mancher kam ungerufen, wie von selbst zu ihm. So kam er ja auch zu uns. — 'Alle für meinen inneren Lebensgang wichtigen Bücher', so bekennt er seinen Lesern, 'sind mir «zufällig» in den Weg gekommen'. 'Ich habe, wie mir

---

[1]) Vgl.: 'Ein wirkliches Gelehrtenleben, das durch Streberei unverdorben ist, ist in der Tat eines der allerbesten Lebenslose.'

[2]) Vgl. Auers Buch, das gerade Hiltys religiösen Entwicklungsgang anzudeuten sucht.

[3]) Im Himmel, dem das meiste Licht beschert ist,
War ich und sah, was nicht zu wiederholen
Vermag noch weiß, wer je von dort gekehrt ist.

[4]) Vor seiner Berufung nach Bern war er Rechtsanwalt in Chur.

einmal ein etwas boshafter Kritiker ganz richtig sagte, weit mehr mit toten als mit lebendigen Leuten geistig verkehrt und einzelne Menschen, die vor Hunderten von Jahren lebten, besser verstanden als die jetzt Mitlebenden. Die, welche ich am besten verstand, waren Christus, Johannes, Dante, Thomas a Kempis, Tauler, Cromwell und, um von Neuesten noch zu sprechen, Carlyle, Blumhardt, die Frau Booth, Tolstoi; der letzte mit starken Ausnahmen.' Damit gibt uns Hilty den Schlüssel zu den Schatzkammern seines Geistes.

Zu Dante hat er in seinen 'Briefen' eine feinsinnige, immer wieder lesenswerte Einleitung geschrieben, trotz seiner Ansicht, daß sich jeder Mensch zu Dante wie zur Bibel seine Einleitung selbst schaffen müsse. 'Das höchste Heil des Menschen gestattet wohl ein Vorangehen und eine Nachfolge, aber keine Stellvertretung.' 'Der jugendliche Mensch, welcher heute in die Dreißigerjahre seines Lebens tritt, befindet sich in den weitaus meisten Fällen auch in einem solchen wilden Wald von Ansichten und Meinungen philosophischer, religiöser, politischer, sozialer Natur, die ihn alle beeinflussen, ohne daß ihn eine davon gänzlich befriedigt; so daß er oft angstvoll und selbst verworren den Weg zu einer rechten Überzeugung und zu einem wahrhaften Lebenszwecke sucht.' Neben Dante ist ihm unser deutscher Mystiker Tauler besonders lieb und sympathisch gewesen.[1])

Hilty, der Schüler Dantes und Taulers, kennt gar wohl die bange Frage schwerer Stunden, ob nicht am Ende alles Streben nach etwas Besserem als dem Gewöhnlichen bloß eine großartige Täuschung sei, aus der dann kein Ausweg mehr in ein wirklich freies und zufriedenstellendes Leben auf Erden zurückführe. Es ist tröstlich, daß er diesen Einwand, aller Idealismus und alle Religion sei Autosuggestion, ruhig zu Worte kommen läßt und ihn durchaus ernst nimmt. Er zeigt darin seine Demut und Glaubenskraft, die auch das überwindet.

Als eine Schwäche unseres Meisters erscheint uns die einseitige Beurteilung, die er manchen Dichtern und Denkern hat zuteil werden lassen. Allerdings bedeuten diese Persönlichkeiten etwas ihm schroff Entgegengesetztes und Wesensfremdes. Sein Unrecht gegen Goethe macht Hilty einigermaßen gut, wenn er 1899 in seinem Jahrbuch (S. 634) schreibt: 'Das beste in der Schweiz geschriebene Buch, das wir in diesem Jahre [1898] gelesen haben, ist: «Goethes Charakter. Eine Seelenschilderung» von Robert Saitschick, Professor in Zürich.'

Wie schwer ist es allerdings, sich in dem Wirrwar von tausend Sprachen und zahllosen Dingen einen rechten Einblick und einen umfassenden Überblick zu schaffen und eine Auslese des Besten zu gewinnen. Darauf ging Hiltys Streben aus, und wenn sein Urteil subjektiv gefärbt ist, so ist das Stärke und Schwäche zugleich. 'Was in dem jetzigen Zustand der menschlichen Gesellschaft fast am notwendigsten erscheint, ist ein gewisser Instinkt für das Reelle, damit man nicht den unzähligen Projekten, Systemen, Vereinen, Parteiagitationen, literarischen und politischen Strömungen oder religiösen Gesellschaften und Sekten

---

[1]) Die Predigten Taulers, herausgegeben von Ferd. Vetter (Berlin 1910), dürften alten und neuen Freunden deutscher Mystik willkommen sein.

verfalle, die tagtäglich auf jeden Gebildeten einstürmen und von denen nur ein geringer Teil eigentlich lebensfähig ist.'

Hilty, von seinem Biographen schon auf erster Seite als wahrhaft christlicher Ethiker charakterisiert, wird sich — so mag mancher meinen — weit und breit über eine spezifische Art moralischer Dinge auslassen: wir meinen die sexuelle Frage. Der Kenner seiner Schriften weiß aber, wie er gelegentlich mit kurzen Bemerkungen, meist aber stillschweigend daran vorbeigeht, abgesehen von einigen Stellen, besonders in den Briefen über Erziehung. Auch in diesem Punkte wäre der wackere Schweizer von der alten Schule 'unmodern, kunst- und kulturfeindlich'. Doch unser vornehmer Ethiker fühlt, vielleicht unbewußt, daß diese Sache für seine Absicht nicht das Reich Gottes bedeutet, sondern etwas, wovon es heißt: *Ταῦτα πάντα προστεθήσεται ὑμῖν* (Matth. 6,33). Sein reines Auge sieht in so manchem das unheilvolle Wirken des 'unsauberen Geistes', der jetzt wieder in hohem Grade von der zivilisierten Menscheit, sogar in Deutschland, Besitz ergriffen habe und sie nicht zur Ruhe kommen lasse, 'weil er ein krankhaftes Bedürfen der Aussprache oder sonstigen Ausgestaltung besitzt, für die mit aller Beflissenheit die Erlaubnis gesucht wird'. 'Man muß überhaupt nicht alles besprechen wollen, was das menschliche Dasein mit sich bringt, und hier ist es deutlich von der Natur selber verboten. Die Methode der «Aufklärung», die jetzt sogar leider von einzelnen Frauen befürwortet wird, ist sehr anfechtbar und wird von jedem ideal veranlagten Kinde mit geheimem Grauen vor dem Aufklärer (und wäre es die eigene Mutter) beantwortet werden.'

Hilty neigt auch sonst etwas zu einer 'asketischen' Richtung. Sie ist aber bei ihm nicht das Produkt einer Schwäche oder Torheit, das Zeichen von Pessimismus oder senilem Marasmus, sondern das festgehaltene Ergebnis reifer Überlegung und Erfahrung. Die unwandelbaren Leitsterne seines Lebens und Wirkens sind Gottesnähe und Arbeit. Dagegen zeigt sich die Feinheit seines ethischen Empfindens, die Strenge und Konsequenz seiner Forderungen darin, daß er auch in der Gedankenwelt absolute Reinheit verlangt, ganz besonders in einer bestimmten Richtung; denn 'jeder Gedanke schon hinterläßt eine Disposition, gleichsam einen materiellen Eindruck, der den nächsten ähnlichen Vorgang erleichtert, den unähnlichen aber erschwert.'

Wovon also Hilty am liebsten schweigt, darin scheint er uns an allererster Stelle ein berufener Führer von Gottes Gnaden für die Jugend zu sein, die für einen Appell an ihr Bestes noch ein Organ hat. Er lenkt Sinn und Interessen auf anderes und auf Höheres, er gibt dem Seelenleben durch hohe Aufgaben neue Ziele und neuen Gehalt.

Ταῦτα πάντα προστεθήσεται ὑμῖν: das soll auch gelten von der vielbesprochenen und vielbeschriebenen Alkoholfrage. Schon 1891 schrieb Hilty in der 'Kunst, Zeit zu haben': 'Unnütz ist das Bier zu jeder Tageszeit, ganz besonders der durch den Fürsten Bismarck salonfähig gewordene Frühschoppen. Die Bierbrauer sind vielleicht die größten Zeitverderber unseres Jahrhunderts, und es wird wohl eine Zeit kommen müssen, in welcher man gegen das unmäßige Biertrinken mit der ganz gleichen Entschiedenheit auftreten muß, wie

es gegen den Alkohol in anderer Form bereits geschieht.' 'Ein Mann, der täglich «sein Bier» zur bestimmten Zeit haben muß, ist im besten Falle ein Philister.' Den größten Erfolg verspricht sich Hilty in dieser Angelegenheit von dem Beispiel der Geistlichen, Ärzte und Lehrer.[1]) Uns erscheint eine zeitweilige völlige Abstinenz namentlich für junge Leute empfehlenswert, damit jeder auch diesen *modus vivendi* durch eigene Erfahrung kennen lernt und seiner Willenskraft gleichsam eine Belastungsprobe auferlegt, auch damit jeder Trinkzwang aus der Welt geschafft werde. Auf die Gesellschaft von Hinz und Kunz auf der Bierbank müßte man dann allerdings verzichten.

Als Ersatz für inhaltlose Geselligkeit verweist uns Hilty auf wahre Freundschaft, die im ganzen literarisch selten verwertet sei. 'Sie ist das Glück des Kindes, wenn es auch nur einer hölzernen Puppe oder einem Kätzchen oder Vögelchen gilt, die Wonne des Schulknaben und des heranwachsenden Mädchens, die Hauptbeschäftigung der Seele im Jünglings- und Jungfrauenalter, der beste Teil der Ehe, der volle Ersatz für dieselbe bei den Ehelosen und der Trost des einsamen Alters.' Gerade der suchenden und strebenden Jugend mögen des greisen Schweizers 'Briefe über die Freundschaft' manch leitendes Wort sagen, manch reine Freude bringen und vielleicht auch rechte Freundschaft vermitteln. 'Die Eindämmung des «Ich», das in der Jugend einer gewissen Entwicklung und daher Betonung bedarf, die aber mit dem höchsten Lebenszweck im Widerspruche steht, ist der größte Dienst, den die Freundschaft dem Menschen leistet und den auch nur sie leisten kann.'

Wir wüßten der Skizze, in der wir Hiltys Bedeutung für die Pädagogik zu zeichnen versucht haben, abschließend nichts Besseres beizulegen als eine Art Selbstbildnis, das des Meisters Hand in den 'Neuen Briefen' von sich entworfen hat. 'Ich habe glücklicherweise immer in meinem Leben einen kräftigen Sinn oder Instinkt für das Reale gehabt, und so oft ich es versuchte, mich für irgendeine Philosophie zu begeistern, oder im späteren praktischen Leben mich an eine politische oder kirchliche Doktrin unbedingt anzuschließen, den inneren Widerstand der besseren Natur sofort gespürt, oft bis zu einem richtigen Widerwillen gegen alle berühmten Philosophen oder Reformatoren oder Staatsmänner. Ich wurde davon immer erst wieder frei, wenn ich unbedingt der Wahrheit zu folgen mich entschloß.' Dem fügen wir aus einem anderen Zusammenhange[2]) noch bei: 'Sie irren sich sehr, wenn Sie meinen, ich sei mit meinem Leben gänzlich zufrieden. Wenn ich dasselbe noch einmal anzufangen hätte, so würde ich nicht die wahre Weisheit oder gar die Wahrheit selber zu erlangen wünschen, sondern die wahre Güte. Denn ganz abgesehen von der Frage, was Wahrheit ist, die immer ein wenig zweifelhaft bleiben wird, wird man stets viel sicherer durch Güte auch zur Wahrheit gelangen als umgekehrt.'

---

[1]) Vgl. darüber zwei Kundgebungen Hiltys: Die Aufgabe der akademischen Jugend im Kampfe gegen den Alkoholismus. Mäßigkeit oder Abstinenz? Bern 1910.

[2]) Hilty, Das Geheimnis der Kraft (Leipzig 1910) S. 10 f.

DAS GYMNASIUM UND DIE STAATSBÜRGERLICHE ERZIEHUNG

Beiträge aus lateinischer und griechischer Lektüre

Von Friedrich Adami

Unter den Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben der höheren Schulen nahm die der staatsbürgerlichen Erziehung in letzter Zeit besondere Aufmerksamkeit in Anspruch. Es war, als sei etwas bisher völlig Vernachlässigtes plötzlich neu entdeckt worden. Eine Reihe von Bürgerkunden, in geschäftigster Eile entstanden, bemühte sich dem Übelstande abzuhelfen. Meist in der Form von Zusammenstellungen der wichtigsten staatlichen Einrichtungen, wollten sie dem Geschichtsunterricht, vornehmlich der Oberstufe, Material für Belehrungen in diesen Dingen liefern. Denn das schien ausgemacht, daß der Geschichtsunterricht die neue Aufgabe zu erfüllen habe. Anderen wieder schien es mit Belehrung nicht getan. Durch besondere Einrichtungen, Handfertigkeitsunterricht, Selbstverwaltung u. ä., deren Einführung sie empfahlen, suchten sie bei der gemeinschaftlichen Betätigung den Geist der Selbstzucht und den Gemeinsinn bei den Schülern zu wecken und zu fördern und damit die Grundrichtung zu legen für deren künftiges staatsbürgerliches Leben.

Das Gymnasium indessen besaß und besitzt in der Lektüre der griechischen und lateinischen Schriftsteller wirksame Hilfsmittel für die Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung. Man darf in diesem Zusammenhang wohl darauf hinweisen, daß die Männer, die Mitte und Ende des abgelaufenen Jahrhunderts unser politisches Leben zur Blüte gebracht haben, zum guten Teil Schüler des Gymnasiums waren, das damals intensiver als heute die altsprachlichen Studien betrieb. Und nicht unbedeutsam mag es erscheinen, daß jener Schrei nach staatsbürgerlicher Erziehung just in einer Zeit so laut zu hören war, wo neben das Gymnasium die Formen der höheren Schulen gleichberechtigt getreten sind, die jener Bildungsmittel entbehren, ohne daß sie einen vollgültigen Ersatz aus der modernen Literatur bisher haben einstellen können.

So sind denn auch die folgenden Erörterungen, die sich mit der altsprachlichen Lektüre als Mittel der staatsbürgerlichen Erziehung befassen, nicht etwa in der Meinung niedergeschrieben, als sollte etwas ganz Neues damit aufgezeigt werden. Meine Aufgabe soll vielmehr darin bestehen, jene Wirksamkeit und Wirkungsmöglichkeit der altsprachlichen Lektüre an einigen Beispielen im Zusammenhang vorzuführen und einmal wieder zu deutlicherem Bewußtsein zu bringen. Ich wähle dazu aus der lateinischen und griechischen Lektüre je ein Problem, das sich zur Schulung des staatsbürgerlichen und politischen Denkens

und Fühlens als besonders wirksam erwies. Aus der lateinischen Lektüre ist es das Agrarproblem, an dessen Nichterfüllung der römische Staat zusammengebrochen ist, und das zugleich mit anderen Problemen von ebenso weittragender, allgemeinerer Bedeutung verknüpft ist. Die mehr philosophisch orientierte griechische Lektüre dagegen wird uns besonders die sittlichen Kräfte und Voraussetzungen vor Augen führen, ohne die ein staatliches Gemeinschaftsleben nicht aufrecht erhalten werden kann.

I

Der Name des C. Flaminius ist für gewöhnlich nur mit der Katastrophe am Trasimenischen See verknüpft. Aber wer es bei der Lektüre der Punischen Kriege nicht versäumt, Liv. XXI 63, 1—6 zu lesen, dem werden die dort enthaltenen Andeutungen Veranlassung geben, die Tätigkeit und die Bedeutung des Mannes auch von der größeren Seite zu erfassen und sie den Schülern vor Augen zu führen[1]); sie werden erkennen, daß dieser Mann ein großer und weitblickender Staatsmann war, und werden dabei auf jenes Problem stoßen, das für den römischen Staat verhängnisvoll geworden ist, auf das Agrarproblem. C. Flaminius hat, 100 Jahre vor den Gracchen, die Gefahr, die der wirtschaftlichen Struktur seines Volkes drohte, und zugleich die Mittel erkannt, mit denen ihr entgegenzutreten war; und zwar zur rechten Zeit, als noch der römische Bauernstand gesund und kernhaft war, als eben neues Land genug und in ziemlicher Nähe zur Verfügung stand, und als, was die Hauptsache ist, offenbar noch Liebe und Lust zu selbständiger Kleinwirtschaft in den Bauern lebte.

Als Tribun beantragte und setzte er durch trotz alles Widerstandes der Nobilität, daß in dem neugewonnenen gallischen Gebiet Bauernkolonien angelegt wurden. Als Konsul erweiterte er den gallischen Besitz über den Po hinüber und schaffte so die Möglichkeit für die spätere Anlage der Kolonien Cremona und Placentia. Als Zensor sorgte er durch die via Flaminia für gute Verbindung dieses Neulandes mit der Zentrale. Und als seine Schöpfung durch den Einbruch Hannibals in Gefahr stand, übernahm er das zweite Konsulat. Er ist dabei gefallen, bis zum Lebensende dem politischen Ziel seiner Jugend, seines Mannesalters treu, der Schaffung von Bauernkolonien.

Aber dieses Ziel war nur zu erreichen dadurch, daß er auch auf anderen Gebieten der herrschenden Amtsaristokratie entgegentrat. Denn das Agrarproblem war unlösbar verknüpft mit dem der Provinzialbehandlung. Wer wie die regierende Partei in dem neugewonnenen Gebiet ein Ausbeutungsobjekt sah, zum Nutzen der eigenen Spekulation oder der der Publicani, die man sich gern warm hielt, der geriet von vornherein in scharfen Widerstand mit der Idee, dort Bauern- und Bürgerkolonien zu schaffen, die ja nur dem Raubsystem hinderlich waren. So kämpften bei dem Agrarproblem schon gleich im Anfang die beiden grundverschiedenen Auffassungen miteinander über die Stellung, die den Provinzen zuzuweisen war. Der neuen Richtung brach C. Flaminius als Prätor

[1]) Vgl. besonders Lange, Römische Altertümer II § 103.

Siziliens Bahn und zeigte an seinem glänzenden Beispiel, wie die Vorteile des herrschenden und des unterworfenen Landes wohl miteinander zu vereinen waren; und als Zensor begünstigte er das Gesetz, von dem Livius spricht, um der Spekulation des Amtsadels mit ausländischem Getreide Einhalt zu gebieten.

Ein Drittes kommt noch hinzu. Er konnte diese Ideen nur verwirklichen, indem er in das System Bresche schlug, das alle wichtigen politischen Ämter auf einen engen Kreis vornehmer Familien zu beschränken suchte. Als *homo novus* hat er mit entscheidendem Erfolg diese Exklusivität der regierenden Kreise immer wieder durchbrochen und durch seinen politischen Weitblick bewiesen, was frisch aufsteigende Kräfte für die Gesundheit des Staatslebens bedeuten.

Ich halte es technisch für die unvollkommenste Stufe, wenn man dem Schüler das Beurteilungsmaterial vorerzählen muß, wie es hier im Anschluß an das Livius-Kapitel geschieht. Denn in den Vortrag fließt des Sprechers eigene Meinung und sein Urteil, gewollt und ungewollt, mit hinein: das Material ist nicht mehr ungetrübt, und doch bleibt die Kritik des Schülers an dieses Material in dieser Form gebunden. Aber vielleicht ist diese unvollkommene Art doch auch wieder die richtige für den Anfang, für die Einführung in die Probleme.

Die nächste, höhere Stufe ist die, daß ein Schriftsteller, dem gegenüber die Kritik frei ist, frei für Schüler und Lehrer, die Vermittlung des Materials übernimmt. Für unser Problem liegt dieser Fall vor in Sallusts Bellum Jugurthinum. Dieses Schriftchen trägt die Voraussetzungen für das Verständnis fast alle in sich selber, sein geringer Umfang ermöglicht es dem Schüler, die Beweisstellen selbst zu sammeln und zu verwerten. Freilich, ungetrübt ist das Material auch hier nicht: die Tendenz des Schriftstellers ist immer mit in die Rechnung einzustellen; aber einmal erkannt, gibt gerade sie der Kritik bestimmte Richtung und sichere Grundlage.

Sallust ist Parteimann, ein Parteigänger Cäsars, ein Gegner der Republik und Verfechter der Monarchie. Sein Catilina ist bis zu dem Grade Tendenzschrift, daß er der Wirkung zuliebe die Tatsachen entstellt hat.[1] Aber hier behandelt er eben noch Gegenwartsfragen, Vorgänge, die er selbst miterlebt hat, die zu allen Zeiten schlechte Objekte für geschichtliche Betrachtung abgegeben haben. In seinem Bellum Jugurthinum, in dem er zeitlich Entfernteres darstellt, ist der Haß abgeschwächt, sein Blick ist geklärter; aber das Ziel bleibt, das Überlebte der republikanischen Staatsform zu zeigen und die Notwendigkeit der Monarchie.

Zwischen der Zeit des C. Flaminius und der des Jugurthinischen Krieges liegen über 100 Jahre; das Problem, das Flaminius so kraftvoll zu lösen begann, ist nicht gelöst, auch nicht, oder dank dem Widerstande der Senatspartei doch nur mangelhaft, durch die Versuche der Gracchen. Es sind keine Bauern-

---

[1]) Vgl. E. Schwartz, Die Berichte über die Katilinarische Verschwörung, Hermes 1897 XXXII 554 ff.

kolonien in ausreichendem Maße geschaffen worden, die Ausbeutungspolitik gegenüber den Provinzen ist nicht von Grund aus geändert, die Exklusivität der regierenden Kreise ist stärker geworden. Die Folgen all dieser Unterlassungen stehen in den Szenen des Bellum Jugurthinum in erschreckender Deutlichkeit vor uns. Die expropriierten Bauern sind in die Hauptstadt gewandert und machen aus dem Stimmrecht eine Erwerbsquelle, oder sie treten seit Marius ins Heer und machen den Militärdienst zur Erwerbsquelle. Die Provinzen sind preisgegeben der Soldateska, dem Feldherrn, ja dem Feinde, wenn er nur die regierenden Kreise in Rom besticht. Auf den Beamten in Diplomatie, Militärdienst ruht der Fluch der Erfolglosigkeit eines niedergehenden Standes, und Korruption und Eigennutz beherrschen den Senat. Erst die kernige Bauerngestalt des Marius, in der die frischen, aufsteigenden Kräfte Italiens verkörpert sind, bindet den Sieg an die römischen Fahnen.

Dies im einzelnen durchzuführen, kann ich mir hier versagen und auf die Ausführungen verweisen, die ich an anderem Orte darüber versucht habe.[1]) Aber neben der direkten Kritik, die in der Darstellung dieser Szenen im Senat, in der Volksversammlung, im Lager des Jugurtha enthalten ist, steht nicht minder laut die indirekte, die der Schriftsteller in den zwei größeren Reden gibt, die er vor den Komitien halten läßt. Deutlich treten auch hier die unwürdigen Zustände zutage, so daß es sich lohnt, bei dieser Gelegenheit etwas näher auf sie einzugehen. Es sind in sallustianischem Gewande typische Demagogenreden; das eine Mal will der Tribun Memmius eine gerichtliche Verantwortung Jugurthas herbeiführen (K. 31), das andere Mal hält Marius, eben zum Konsul gewählt, seine offizielle Dankrede vor seinen Wählern (K. 85).

Des Tribunen Ziel ist, das Volk zu bestimmen, daß man Jugurtha vor die Komitien hole und aus seinen Aussagen selbst die Anklagemomente gegen die Nobilität vernehme, ein Ziel, das nur in der besten Absicht für das Ansehen und die Ehre des Staates verfolgt wird. Wie aber muß er zu Werke gehen, um diesen gesunden Gedanken diesem souveränen Volk zu empfehlen? — Es bedarf zunächst einer sorgfältigen Stimmungsmache. Er muß ihnen zeigen, daß sein Vorschlag das Geringste ist, was man verlangen kann. Zuerst knüpft er den persönlichen Faden zwischen sich und den Zuhörern; er tritt vor sie als uninteressierter, nur für die Ehre besorgter Berater (31, 1—5); hineingemischt aber wird ein Gefühlswert: ein leiser Vorwurf, daß sie so lange untätig geblieben sind, und der Schatten des Gracchus (*XV annis*) weckt den Stachel im Gewissen. Sofort blitzt der Gedanke an gewaltsame Erhebung auf, zwar in ablehnender Form; aber des Tib. Gracchus, C. Gracchus und Fulvius und ihrer Anhänger Schicksal wird breit erörtert (6—7), das eigentlich ein solches Verfahren erheischte und rechtfertigte. Der Gedanke also wird abgelehnt. Aber nun folgen Schlag auf Schlag die Vorwürfe gegen die Nobilität: die Nobilität bereichert sich, sie gibt die Ehre des römischen Volkes preis; ein

[1]) Human. Gymnas. 1907 S. 122 ff.: Warum lesen wir mit unseren Sekundanern Sallusts Bellum Jugurthinum?

Enthymem mit *servi* und *in imperio nati* schließt diese Reihe, aber nur, um das Gehör zu schärfen für die zweite Reihe von Vorwürfen, die jetzt auch in der Form leidenschaftlicher und schärfer werden dürfen; auch sie werden zusammengefaßt in ein Enthymem mit der Secessio ihrer Vorfahren und ihrer Pflicht des Widerstandes.

Jetzt kommt überraschend der zahme Vorschlag, doppelt annehmbar nach diesem Aufrühren der bittersten Empfindungen.

Aber er schließt nicht damit. Die erregte Stimmung, wie sie vor dem Vorschlag erzeugt ist, darf nicht abflauen. Drum noch einmal die schärfsten Vorwürfe (bis 23); jetzt wird diese Reihe nicht mehr mit einem Enthymem abgeschlossen, jetzt wird gerade herausgesagt: Friede zwischen Euch und der Nobilität kann es nicht geben. Und wie bei der Vorbereitung folgt eine zweite Invektive, sie schließt doppelt (26) mit dem wirksamsten Hinweis auf die Tyrannis, die in dem Verhalten der Nobilität zutage tritt, und (27—29), als Haupttrumpf, mit dem Hinweis auf den Eindruck ihres eigenen Verhaltens bei den gutgesinnten Freunden des Volkes.

So wird Affekt, Verstand und sittliches Gefühl in Bewegung gesetzt. Man achte aber nicht weniger auf das, was nicht vorkommt: kein Detail, nur allgemeine Vorwürfe, kein Name, immer nur die Nobilität im allgemeinen. Diese Menge vermag ja nicht wirklich zu urteilen, sie folgt nur dem Gefühl; das weckt man unterhaltsamer, bequemer, anspruchsloser auf die gegebene Art. Und das ist der souveräne Repräsentant des *imperium Romanum*. Vernichtender kann die Kritik nicht gegeben werden.

Marius ist zum Konsul gewählt mit dem Auftrag, den Krieg in Afrika zu führen. Verdienst und persönlicher Wert haben ihn empfohlen, aber er ist ein *homo novus*; ihn empfehlen keine Ahnen. Und er weiß, wie sehr dieser Menge der Hinweis auf verdiente Ahnen imponiert; er weiß auch, wie auch nach seiner Wahl die vornehmen Gegner dem Volk diese Wahl zu verleiden suchen. So hat er (K. 85) also zwei Gegner zu bekämpfen, aber nur den letzten darf er offen angreifen, der erste, jenes rückständige Gefühl der Masse, will schonend behandelt sein. Diese Doppelaufgabe ist nicht leicht, aber sie ist nötig: die Sentimentalität, die Romantik muß geschont werden, und gerade darauf, diese Gefühle zu wecken, verstehen sich die Gegner vorzüglich.

Sie reden von den Verdiensten der großen Vorfahren und rühren damit die Herzen, denn groß war die Vergangenheit. Solcher Hinweis steht ihm nicht zur Verfügung. Aber diese Vorfahren der großen Zeit, so pariert er gut und wirksam, würden sicher ihn als ihren Nachkommen jenen Entarteten vorziehen. — Deren Fehlern und Mängeln stellt er seine Vorzüge entgegen; leicht könnte er damit das Selbstlob zu weit treiben, die Zuneigung seiner Zuhörer verlieren, den Verdacht der Überhebung auch über sie wachrufen. Darum wird kräftig die Solidarität, die ihn mit dem Volke verbindet, an dieser Stelle wieder betont. — Das wirksamste Schlagwort aber ist der Hinweis auf die drohende Tyrannis; das weiß er, das tut immer seine Schuldigkeit. So fehlt es auch hier nicht, um das Auftreten seiner Gegner zu zeichnen.

Welche Mängel diese ihm vorhalten, weiß er genau, ach er kennt sie selbst nur zu gut, sie mögen ihm manch bitteren Augenblick verursacht haben: Mangel an Verständnis für Literatur, Theater und Kunst, an feinerer Lebensart, an geselliger Unterhaltungsgabe. Solche Vorwürfe zu ignorieren, wäre bedenklich; sie zu entkräften, dazu ist das beste Mittel sie einzugestehen, aber so zu wenden, daß sie zu einer Auszeichnung werden. Das kann freilich nur sophistisch gemacht werden; aber das durchschaut ja diese Zuhörerschaft nicht, und unterhaltend und erheiternd ist ja der Beweis, daß griechische Weisheit die eigenen Träger nicht vor dem Untergang gerettet hat; romantisch klingt die Berufung auf die schlicht einfache Lebensart der Altvordern, die er mit seinem dem Luxus abgewandten Leben nur nachahmt; glaubhaft endlich der Hinweis auf die entnervende Wirkung einer übertrieben feinen Lebensführung.

Gilt es die Gegner zu treffen, wo sie verwundbar sind, dann geschieht es kräftig und schonungslos. Dem Gelächter preisgegeben werden diese feinen Herren, die, mit einer Kriegsführung betraut, sich einen tüchtigen Berater zur Seite stellen müssen, damit er ihnen zeigt, was sie zu tun haben; die im Felde erst sich ihre Weisheit aus Büchern holen, wie verkehrte Menschen, die, was sie vorher hätten tun sollen, zuletzt tun. Hier fehlt es ihm auch nicht an drastischen Kraftwörtern: *globus nobilitatis, praesaepia, praeposteri* sind des beifälligen Gelächters sicher, des Gelächters über solche Komödiantenfeldherrn.

Aber diese Antwort auf die abwiegelnden Reden der Nobiles ist nicht immer erhebend. Drum folgt zum Schluß ein glänzendes Bild der Zukunft, wie sie sich unter seiner Leitung gestalten wird. Der Krieg bietet keine Besorgnis mehr, der Soldat wird Beute und gute Tage haben; alle sollen sich nur unter seine Fahnen stellen. Den Schlußsatz aber holt er sich geradezu aus einer außerordentlichen Schmeichelei: Ihr seid ja alle zu tapfer, um noch längerer Aufmunterung zu bedürfen.

So auf Lieblingsgedanken, auf Gemeinplätzen jeder Art beruht die wohlberechnete Wirkung dieser Rede, in der Marius gleichwohl nicht vergißt bescheiden zu bekennen, daß er von Redekunst nichts verstehe.

Diese Reden also zeigen durch die indirekte Kritik, die aus ihnen zu gewinnen ist, eindringlich, in welch unzulängliche Hände die ausschlaggebende Macht im Staatswesen gekommen ist. Die Schuld aber daran liegt in den Unterlassungen, die schon C. Flaminius richtig bekämpft hat, vor allen darin, daß man versäumt hat, durch hinreichende Schaffung von Kleinbauernstellen den alten kernhaften Sinn des Volkes zu erhalten. Diese Reden bilden aber auch zugleich einen erwünschten Übergang zu der nächsten Stufe, auf der uns dasselbe Problem entgegentritt, zu einer der politischen Reden Ciceros.

Ich bezeichnete es oben als die technisch unvollkommenste Stufe, wenn das Beurteilungsmaterial an den Schüler 'herangeredet' wird, als die zweite, wenn ein Schriftsteller das Material übermittelt. Die dritte und höchste Stufe sehe ich darin, daß dem Schüler das Material der Beurteilung möglichst im Original zugängig wird. Diese Art liegt für unseren Fall vor in Ciceros Reden *In Rullum de lege agraria*, von denen wir die zweite, in der er sich an das

Volk wendet, lesen.[1]) Sie versetzt uns nicht nur mitten hinein in das politische Treiben der Volksversammlung und läßt zuzusagen einen Kampftag miterleben; wir lernen auch aus der Rede durch die Zitate des Angreifers die wichtigsten Bestimmungen des Ackergesetzes im Wortlaut kennen und erhalten so ein Dokument gesetzgeberischer Tätigkeit, wie selten. Und endlich sehen wir vor uns das Werden der staatsmännischen Ideen, die eine Remedur der Übelstände im Staatsorganismus zu bringen bestimmt waren, wir sehen den Mann an der Arbeit, dem die Erfüllung der Probleme zu gelingen schien, C. Iulius Cäsar.

Als gegen Ende des Jahres 64 die neuen Volkstribunen ihr Amt antraten, hörte man von einer neuen *lex agraria*, die in Vorbereitung wäre. Seit den Versuchen der Gracchen war man ja nun schon wiederholt an den Schaden, der damit berührt wurde, herangetreten, hatte einzelnes versucht, nie ganze Arbeit gemacht. Die Aufregungen jener ersten Zeiten waren längst vorüber. Im Kreise der glücklich Besitzenden kannte man die Mittel und Wege, einschneidende Bestimmungen unwirksam zu machen oder abzuschwächen; im Kreise der Proletarier war die Hoffnung auf wirkliche Abhilfe nicht mehr so leicht zu entflammen, auch nicht mehr der Wunsch. Aber diesmal, nach Ciceros eigener Angabe, ging doch eine starke Bewegung durch alle Kreise, der Beängstigung bei den einen, der Hoffnung bei den andern. Denn es war offenes Geheimnis, daß Rullus nur vorgeschoben war, daß hinter ihm Männer standen, auf die damals die Blicke aller gerichtet waren. Die Behandlung dieser Rede, die als Schlußstein gelten kann, bringt es mit sich, daß das ganze Agrarproblem aufs eingehendste zur Besprechung kommt. Rückgreifend auf die Bestrebungen des C. Flaminius, auf die Darstellung Sallusts, ergänzend und erweiternd durch den Vergleich mit den übrigen *leges agrariae* vor- und nachher, führt die Betrachtung, ohne Wiederholungen zu scheuen, zu einer Zusammenfassung und einem Abschluß des ganzen Problems.

Denn das Gesetz, gegen das sich Cicero hier wendet, war ein gewaltiger Wurf, der in fast übermütigem Ansturm die Mängel des bestehenden Systems von Grund auf heilen wollte. Mit ihm wurde versucht, erstens das Agrarproblem einer Lösung näherzubringen, zweitens eine neue Behandlung der Provinzen einzuleiten, drittens die Beamtenschaft auf neue Grundlage zu stellen; nebenbei sollte freilich auch die persönliche Stellung der Gesetzgeber gefestigt und gehoben werden. Es war ein Programm von einschneidenden Maßregeln, das auf gesetzgeberischem Weg zu erreichen versuchte, was später zum Teil mit Gewalt durchgesetzt wurde. Das Gesetz bestimmte, daß der ganze noch unverteilte *ager publicus* in Italien an landbedürftige Bürger verteilt werden sollte; zum selben

---

[1]) Herausgegeben und erklärt von A. W. Zumpt, M. Tullii Ciceronis orationes tres de lege agraria, Berolini 1861; wegen der Textrezension, die besonders am Ende der zweiten Rede einige Schwierigkeiten macht, vgl. die Ausgabe von A. C. Clark, Oxford 1909. Über die ganze Frage handeln, wenn auch mit zum Teil abweichender Auffassung, Lange, Röm. Altert. III § 151, Mommsen, Röm. Gesch. III 171, Neumann II 223 ff., Ihne, Röm. Gesch. VI 214 ff., Drumann-Groebe, Geschichte Roms III² 141 ff., Pöhlmann, Geschichte des antiken Kommunismus und Sozialismus S. 499 ff. — Eine Neuausgabe der Reden ist ein Bedürfnis.

Zweck sollte möglichst viel Land angekauft werden. Die Geldmittel zu diesen Ankäufen sollten gewonnen werden durch Verkauf einiges italischen und alles seit 81 erworbenen außeritalischen Staatsbesitzes und durch Verwendung aller Kriegsbeute. Die ausführenden Beamten sollten eine Kommission von Zehnmännern bilden, die auf die Dauer von fünf Jahren die höchste finanzielle, richterliche und Verwaltungstätigkeit ausüben sollten.

So weit das Gesetz in seinen drei Hauptgedanken, die sich auf Koloniegründungen, Landbeschaffung und Ausführung bezogen. Um es recht zu verstehen und seine Eigentümlichkeit zu erkennen, gilt es nun, seine Bestimmungen in Vergleich zu bringen mit den *leges agrariae* der vorausgegangenen Zeit.

Eine Zehnerkommission hatte schon das durch Interzession vereitelte Ackergesetz des Sp. Cassius Viscellinus vom Jahre 486 v. Chr. verlangt. Nach Tib. Gracchus 133 sollte alljährlich eine Kommission von III-Männern eingesetzt werden. Die *lex Thoria* 111 v. Chr. (106?) machte deren Tätigkeit für Italien ein Ende, bestimmte aber für die Provinzen eine II-Männerkommission. — Was die Art der Landbeschaffung betraf, so sollte nach Viscellinus die Kommission die Befugnis haben, darüber zu entscheiden, welche *agri* Staatsbesitz wären, welches so zurückgewonnene Land verteilt werden sollte. Tib. Gracchus hatte bei seinen Kolonieplänen auch an das außeritalische Gebiet gedacht. Für Italien wurden jene Untersuchungen durch die *lex Thoria* sistiert. Der Parteigänger des Marius, L. Appuleius Saturninus, beantragte im Jahre 100, den tolosanischen Schatz zum Ankauf von Land in Italien zu verwenden. Zuerst also erscheint der Gedanke der Einziehung des nötigen Landes, was einer Expropriation gleichkam; er hält sich durch die Jahrhunderte, manchmal abgeschwächt durch die Bestimmungen einer billigen Entschädigung, bis 111 für Italien der *status quo* zugunsten der Besitzer gesetzlich anerkannt wird. Dann entsteht die Idee des Ankaufs von Land in Italien, zuerst nachweislich von Saturninus vertreten. Damit aber, mit der Frage nach der Beschaffung des Landes, war die Schwierigkeit und Eigentümlichkeit des ganzen Problems getroffen.

Als die Stadtgemeinde von Rom zuerst in Latium, dann, mit dessen Soldaten verstärkt, in Italien erobernd vordrang, behandelte sie den besiegten und unterworfenen Feind sehr verschieden. Am härtesten traf die Umgestaltung der Dinge die, von denen das ganze Landgebiet oder ein Teil eingezogen wurde. Dieser Landbesitz wurde damit römisches Staatseigentum, *ager publicus*. Um ihn zu verwerten, wurde dieser *ager publicus* gegen Entgelt an römische Bürger als Weide-, als Ackerland usw. verpachtet. An dieser leihweisen Benutzung konnten nun die kleineren Bauern sich wenig oder gar nicht beteiligen, manchmal wohl schon wegen der räumlichen Entfernung, dann auch zum guten Teil, weil sie ursprünglich gar kein Bedürfnis danach hatten. So wurde die Benutzung des *ager publicus* ein Privileg der reicheren Mitglieder der leitenden Klasse, der Patrizier. Die Abgabe des Pachtgeldes war wenig geregelt und schlief bald ganz ein. Einige Generationen weiter, und das ursprünglich geliehene Land wurde als Eigentum empfunden. Durch Erbschaft, durch Heirat, durch Kauf, als Leihobjekt wechselte es die Besitzer, und die Familie

des letzten Besitzers mochte mit dem faktischen Rechtsbruch des ersten gar nichts mehr zu tun haben. Inzwischen hatte sich die allgemeine Lage des Privatgrundbesitzes sehr geändert, das Bedürfnis der kleineren Bauern nach Land war erwacht, gestiegen, schließlich eine Notwendigkeit geworden. Mit der wachsenden Ausdehnung des Imperiums wurden die Kriege zum Teil außeritalisch, sie hielten die ackerbautreibende Bevölkerung oft längere Zeit von der Bebauung fern. Heimgekehrt geriet sie in finanzielle Schwierigkeiten, wenn sie nicht schon vorhanden waren; andrerseits suchte das wachsende Kapital Anlagemöglichkeit in Grundbesitz: der Bauer verkaufte. Oder, verwöhnt durch den raschen, räuberischen Erwerb an Kriegsbeute, zeigte sich der heimgekehrte Soldat der mühsamen, beschwerlichen Landarbeit nicht mehr zugängig; oder Mißernte brachte Schwierigkeit; oder die Konkurrenz des außeritalischen Getreides machte die Bebauung unrentabel. Das mögen nur einige der Fälle sein, aber alle führten sie zu demselben Ergebnis: die Mehrzahl der Bauern war expropriiert, ohne Land. Jetzt erinnerte man sich daran, daß ja *ager publicus* in Menge in Italien vorhanden sein müsse. So entstand in Rom das Agrarproblem. Es ist nicht gelöst worden, und darum ist Italien verödet und die römische Volkskraft gebrochen worden. Es war eine schleichende Krankheit, aber die kräftige Hand des Viscellinus kam zu früh: im V. Jahrh. war offenbar weder das Bedürfnis nach Land groß genug, noch die Einsicht in die verheerende Wirkung der Bauernlegung klar genug. Aber rund 100 Jahre später brachte es Licinius Stolo zu einer vorläufigen Remedur, indem er den Höchstbesitz an *ager publicus* auf 1000 Morgen beschränkte. Darnach ist fast 200 Jahre Ruhe. Das IV. und III. Jahrh. brachte große Eroberungen und damit Kolonialland in Italien. Daß es freilich nicht zu einer rationellen Lösung des Problems benützt wurde, lehrt uns das Auftreten des C. Flaminius und zeigt die furchtbare Erregung aller Kreise, als es im II. Jahrh. Tib. Gracchus wieder zur Sprache brachte: 'Von den wilden Tieren, welche Italien bewohnen, hat jedes seine Höhle, sein Lager, seinen Schlupfwinkel; die Bürger aber, die für Italien kämpfen und sterben, haben nichts außer Licht und Luft. Ohne Haus, ohne Stätte irren sie mit Weib und Kind umher.... Für den Reichtum andrer kämpfen und sterben diese sogenannten Herren der Erde, die auch nicht eine Scholle ihr Eigen nennen.' Auch jetzt wurde das Werk nicht vollendet. Zehn Jahre lang noch nach dem Tode des jüngeren Gracchus arbeiteten die Landeskommissionen fort, mit tausend Schwierigkeiten bei der Feststellung des *ager publicus,* bei der Durchführung ohne Energie, schließlich ohne redliches Bemühen; 111 wurden sie für Italien ganz aufgehoben. Aber vornehmlich in dieser Zeit der Gracchen war das Problem, ursprünglich und seinem Wesen nach ein volkswirtschaftliches, ein parteipolitisches geworden. Verteidiger des *status quo* war die Senatspartei, Angreifer die Demokratie: die Wunde am Staatskörper war noch vergiftet worden.

Für die expropriierten Bauern hatte sich ein anderes Auskunftsmittel eingestellt, das in seiner Wirkung entsetzlich war. Man zog mit Weib und Kind in die Hauptstadt, lebte von den Almosen der vornehmen Herren, von den Einkünften der Staatskasse: war man ja doch durch die Geburt als römischer

Bürger Träger und Inhaber des Herrentums der Welt, und gerne verkauften viele ihre Stimme bei den Abstimmungen dem Meistbietenden. Dieser Zustand war bequem für die Aristokratie, vielleicht nie übte man mehr Freigiebigkeit und Wohltun, dafür behielt man die politische Macht. Von dem Proletariat aber verloren die meisten dabei inneren Halt zugleich und Lust an wirklicher Arbeit, nun gar an mühsamer Landarbeit. Bei dieser Gesinnung der Hauptbeteiligten war die Krankheit, um bei dem Bilde zu bleiben, unheilbar geworden.

Indessen das städtische Proletariat stellte nicht die ganze Zahl der Expropriierten dar. Neben dem Zug in die Stadt hatte sich seit Marius als zweites Auskunftsmittel der freiwillige Kriegsdienst entwickelt, nach dessen Ablauf die Versorgung von dem Feldherrn erwartet wurde. Vom Jahre 100 etwa ab sind die *leges agrariae* vorwiegend Veteranenversorgungen. Sullas Maßregeln brachten in dieser Hinsicht eine völlige Umwälzung in den Grundbesitzverhältnissen Italiens; nicht nur Veteranen, auch andere Günstlinge der Mächtigen setzten sich in den Besitz weiter, einkommenreicher Güter. Freilich blieb auch solche. Landesversorgung fast ohne allen Erfolg für die Lösung des Gesamtproblems Man höre nur aus etwas späterer Zeit Tacitus' Klage über die schönen Güter in der Hand roher Soldaten, die nichts vom Landbau verstehen, bald bankrott sind und da enden, wo sie begannen, in Armut und erneutem Begehren nach Versorgung. Ja es waren noch die Tüchtigsten von ihnen, die auch dann noch nach Land begehrten; wie viele mögen sich der großen Schar des städtischen Proletariats angeschlossen haben und damit die Zahl dieser abhängigen, bestechlichen Wähler und Gesetzgeber vermehrt haben, die für die Machtstellung der Optimaten eine so bequeme Grundlage bildeten.

Aus parteipolitischer Opposition schon kamen die Demokraten zu einer entgegengesetzten Auffassung des Problems. Aber man darf die Tradition der Gracchen sicher stark genug annehmen, um bei gar manchem von ihnen auch die Einsicht vorauszusetzen, wie verhängnisvoll jener unwürdige Zustand war für den eigenen Staat, wie für die beherrschten Völker. Auch die anderen Mißstände mögen in diesen Kreisen demokratischer Staatsmänner Gegenstand nachdenklicher Erörterung gewesen sein. Aus solchem Nährboden heraus ist die *lex agraria* vom Jahre 64 erwachsen, hinter der neben Crassus vor allem der damals 36jährige C. Iulius Cäsar stand.

Diese *lex agraria* war keine Veteranenversorgung, sie sollte eine ehrliche, wirksame Volkshilfe sein. Das städtische Proletariat, dieser käufliche Stimmmechanismus, sollte wieder an Arbeit gewöhnt werden, in die Möglichkeit versetzt, eine eigene selbständige, gesicherte Existenz zu führen. Aber dieser Schritt mußte vorsichtig gemacht werden. Drum bestimmte das Gesetz, die Leute sollten in Italien angesiedelt werden, ja noch mehr, 5000 Bauernstellen sollten in Campanien geschaffen werden. Damit mußte gewonnen werden, was überhaupt noch zu gewinnen war. Verlockend und Erfolg versprechend, konnte solche Aussicht vielleicht manche wieder auf die gesunde Bahn würdigerer Lebensführung zurückbringen. Gelang erst der Anfang, so durfte man hoffen, späterhin auch außerhalb Italiens Möglichkeiten zur genehmen Ansiedlung zu schaffen.

So stellt sich das Gesetz dar, eingegeben von dem aufrichtigen Wunsch, dem Volke neue Kräfte zu geben, sittliche und materielle; es herauszuheben aus dem Sumpf des politischen Scheinlebens und Schmarotzerdaseins; aus dem nur verzehrenden ein werteschaffendes Glied des Gesamtorganismus zu machen. In diesem Ziele hebt sich das Gesetz weit über die *leges agrariae* der letzten Jahrzehnte heraus; es knüpft damit an die Tradition der Gracchen an; es war ein Gedanke Cäsars, der ihn nie verließ. Er hat *leges agrariae* für die Veteranen gegeben, später, als er die Macht hatte, aber ebenso hat er Bürgerkolonien gegründet, als er die Macht hatte, hat er sie auch außerhalb Italiens gegründet, als er die Macht hatte. Was er später gewaltsam, zum Teil durch seinen Einfluß auf die Komitien, zuwege gebracht hat, das hat er schon hier mit dem Rullischen Gesetz auf gesetzgeberischem Weg zu erreichen gesucht. Gelang der Plan, so gab man nicht nur einem Teile des Volkes die Gelegenheit, ein neues selbständiges Leben sich zu gründen, man verminderte auch damit die Zahl derer, die auf Staatskosten billiges Getreide bezogen, eine immer stärker wachsende Last der Staatskasse. Das war der Punkt, von dem aus die Maßregel auch dem Senat annehmbar gemacht werden konnte, und Rullus ging in dieser Absicht sogar so weit, daß er von der *cloaca* sprach, die man ausleeren müsse. Auch daß man das nötige Land kaufen wollte, konnte — so durfte man hoffen — die Besitzenden für das Gesetz gewinnen. Allein die Senatspartei durchschaute das durchsichtige Spiel; sie erkannte die Gefahr, die die geplante Abwanderung für sie mit sich brachte: damit verlor sie die beeinflußbaren Komitienbesucher und mit ihnen die Stütze ihrer Macht. Wer also in dem Senatsregiment sein Ideal sah, war gegen das Gesetz, und der neue Konsul M. Tullius Cicero brachte mit seiner Beredsamkeit schon im Senate das ganze Gesetz in Mißkredit. Was diese Wahlmaschine wert war, hatte er selbst bei seiner Wahl eben erfahren. Ohne die finanzielle Hilfe der Optimaten hätte er sich kaum gegen seine Mitbewerber durchgebracht, und nun fühlte er sich denn als den, der er sein sollte, als Vorkämpfer des Senats; die souveräne Menge aber, wie wir sehen werden, wußte er richtig einzuschätzen und zu behandeln.

Ferner enthielt der Entwurf einen bemerkenswerten Versuch zu einer Reform des Beamtenwesens. Daß die traditionelle einjährige Magistratur der veränderten Zeit nicht mehr angepaßt war, daß hier eine gewisse Kontinuität vorhanden sein müsse, hatte man am ersten bei dem militärischen Oberkommando durch bittere Erfahrungen gelernt. Schon im zweiten Punischen Krieg hatte sich die Notwendigkeit herausgestellt, einem Führer das Kommando dauernd oder für längere Zeit zu übertragen. An der Trebia, bei Cannä war die Niederlage zum guten Teil durch die Ungeduld des einen Konsuls verschuldet, der noch vor Ablauf seines Amtsjahres eine glänzende Ruhmestat mit ins Privatleben zu nehmen wünschte. Der Jugurthinische Krieg, der Cimbernkrieg verlangte dieselbe Neuordnung. Eben jetzt gab der Mithridatische Krieg dem Pompejus eine ähnliche Stellung für die Dauer des Feldzuges. Daß dieselbe Maßregel für die finanzielle Oberleitung und zum Teil auch für die richterliche notwendig sei, diese Einsicht führte zu dem Antrag, den Anfang zu machen mit

den Zehnmännern, denen auf fünf Jahre diese Ämter übertragen werden sollten. Nie war die Rechtsfindung mehr eine politische Sache geworden als im republikanischen Rom dieser Zeit. Cäsar selbst hatte als Prätor in dieser Beziehung die allgemeine Korruption mitgemacht; deshalb war ihm das Unhaltbare dieser Verhältnisse nicht weniger klar. Wie in Rom, so stand erst recht in den Provinzen die Rechtsprechung im Zeichen einer persönlichen und politischen Justiz. Ein treffendes Beispiel gibt Ciceros Statthalterschaft in Kilikien. Seine Führung der Geschäfte stand himmelhoch über dem sonst allgemein üblichen Raubsystem; und so trat er in dem Prozeß zwischen den Kyprern und römischen Kapitalisten energisch gegen die beabsichtigte Ausbeutung ein; als er aber hörte, daß hinter diesen Kapitalisten der einflußreiche Brutus stand, da ließ er sich doch dazu herbei, die Entscheidung wenigstens aufzuschieben, damit die Gläubiger auf den nächsten Statthalter warten konnten, der ihnen, weniger skrupulös, zu ihren Wucherzinsen verhülfe. Und ähnlich mag es um die finanzielle Gebarung durch Konsuln und Senat gestanden haben. Allerdings hätte die Durchführung der geplanten Einsetzung der X-Männer eine völlige Umgestaltung auch dieser einjährigen Magistraturen angebahnt und hätte gar nicht im Sinne der Optimatenkreise gelegen. Daß man aber nicht mehr weit war von diesem Weg, das zeigte sich einige Jahre später an der Person Cäsars selber, dem die gallische Statthalterschaft, und damit für dieses Gebiet die militärische, finanzielle und richterliche Oberleitung auf fünf Jahre, dann bis auf zehn Jahre übertragen wurde, nicht zum Schaden für das neugewonnene Land. Und schon einmal war der Versuch gemacht worden, die einjährige Amtsführung wenigstens des Tribunats zu ersetzen durch eine mehrjährige kontinuierliche, durch C. Gracchus. Der Weg, den er dazu einschlug, sollte indessen über eine alljährlich durchzuführende Wiederwahl geschehen und scheiterte das dritte Mal an der gefährlichen Klippe des üblichen Wahlmodus. Aber bemerkenswert ist es, daß sich auch bei dieser geplanten Maßregel des Rullischen Gesetzes eine gewisse Tradition aus der Gracchenzeit nicht verkennen läßt.

Der Hauptstoß gegen die bestehende Ordnung oder Unordnung war durch den vorgeschlagenen neuen Wahlmodus geführt. Hier war so recht an den Kern, an die Wurzel des Übels gerührt. In 35 Tribus stimmte das römische Volk; 18 Tribus also galt es zu gewinnen, und manche Tribus war nur schwach vertreten. Die Abstimmung geschah durch Stimmtäfelchen, die man beim Überschreiten einer Holzbrücke in einen dazu in der Mitte angebrachten Kasten steckte. Diese Brücke hatte man immer schmäler gemacht, aber die Beeinflussung konnte immer noch bis kurz vor dem Einwurf wirksam eintreten, um so eher, weil ja ein großer Teil der Abstimmenden selber gerne dem Bietenden entgegenkam. Kam so eine Wahl zustande, so folgte noch die Bestätigung der Gewählten in den Kuriatkomitien, eine rein formelle Übung, wobei indessen zu einem Einspruch zum letzten Male Gelegenheit war. Es war ein glänzender Einfall, der weder verschärfte Bestimmungen gegen Beeinflussung noch eine sittliche Höherstellung der Menge nötig hatte, wie man dem Übel, zunächst bei der Wahl der X-Männer, zu begegnen dachte. Es sollten aus den 35 Tribus

am Tage der Abstimmung 17 Tribus durchs Los ausgefunden werden, die allein abzustimmen hätten, so daß durch 9 Tribus die Entscheidung fiel. Damit wäre radikal geholfen worden, dieser Modus arbeitete rascher und völlig unbeeinflußbar. Denn man hätte schon alle 35 Tribus vorher bestechen müssen, um sicher zu sein. Die Bestätigung aber sollte dann erfolgen ohne die Möglichkeit einer Interzession. Auch mit dieser Maßregel knüpfte man zum Teil an eine Tradition an, an die Tradition der Priesterersatzwahlen. Hier wählten ebenfalls nur 17 Tribus und zwar aus der Zahl von den Kollegien vorgeschlagener Kandidaten. Vielleicht zeigt uns gerade die Berufung auf diesen Wahlmodus, wohinaus man eigentlich steuerte. Jedenfalls hat Cäsar später, als er die Macht hatte, die Beamtenwahlen von den Komitien so vornehmen lassen, daß aus der Zahl der von ihm vorgeschlagenen Kandidaten ein Teil gewählt werden mußte.

Endlich war mit dem Gesetz auch das Gebiet der Provinzbehandlung berührt. Die römischen Provinzen der republikanischen Zeit galten für den Statthalter, der dem Amtsadel angehörte, als Domäne, aus der man sich bereicherte, Entschädigung für die bei der Karriere eingesetzten Summen, Mittel für die weitere Lebenshaltung gewann. Nicht anders hat es auch Cäsar in Spanien gehalten. Daneben waren die Provinzen für die Ritter, die römischen Bankiers, eine der ergiebigsten Geldquellen, für deren Wucherforderungen die Autorität des Statthalters gerne und mit Erfolg in Anspruch genommen wurde. Nicht selten ferner ließen sich Senatoren sogenannte Gesandtschaftsreisen geben ohne Aufträge, wobei sie dann, ausgerüstet mit der Autorität offizieller Legaten, von allen Rechten, Bezügen, Dienstleistungen solcher Gebrauch machten und dabei ihre Privatinteressen betrieben und förderten. Der Feldherr nun gar, der in Kriegszeiten einer Provinz als Rächer oder als Helfer kam, lag mit dem Anspruch auf Kranzgelder, Beutegelder und andere klingende Auszeichnungen erst recht schwer auf den unglücklichen Ländern.[1]) Das Maß von Leid, von Haß und Erbitterung, das sich bei den so gut wie rechtlosen Provinzialen sammelte, war offenes Geheimnis, von dem Cicero selber spricht. Diesen Mißständen nun in ihrem ganzen Umfang zu steuern, war kaum möglich. Aber es bedeutete doch schon einen harten Schlag für Senatoren, Amtsadel, Ritter und Imperatoren, wenn die Bestimmung Gesetz wurde, daß alle Eroberungen seit 88 verkauft werden sollten, daß alle Kriegsbeutegelder der Feldherrn abgeliefert und darüber Rechnung abgelegt werden sollte. Alles, was in Spanien, Afrika, Asien seit 88 zu dem römischen Staatsbesitz gekommen war, wäre damit der eigennützigen, ausbeutenden Tätigkeit jener Klassen entzogen worden. Der Private aber, der in den Besitz dieses Landes kam, hatte sein eigenstes Interesse daran, Bevölkerung wie Naturkräfte des Landes zu schonen und rationell zu bewirtschaften. Diese Maßregel hätte nun freilich nur für einen recht kleinen Teil Erleichterung und gerechtere Behandlung gebracht; aber man darf in ihr doch einen Ansatz, einen ersten Versuch zur Durchführung des Gedankens sehen, den

[1]) Über die Bedrückung der Provinzen durch reisende Beamte usw. vgl. Wilamowitz-Zucker, Zwei Edikte des Germanicus auf einem Papyrus des Berliner Museums, Sitzb. d. Berl. Akad. d. Wiss. 1911 XXXVIII 794 ff.

nachher der Prinzipat, auch hierin nur Anfänge Cäsars fortsetzend, so erfolgreich verwirklicht hat. Allerdings blieben die Provinzen Staatsgebiet, aber die Provinzialen wurden Bürger, die Statthalter mit festen Gehaltsbezügen ausgestattete Beamte unter strenger Kontrolle, unter deren Tätigkeit die Länder des Mittelmeeres geblüht haben wie niemals weder vorher noch auch nachher.

An keinem aber von all den überseeischen Gebieten hatte Cäsar und der Kreis der Demokraten so viel Interesse als an Ägypten. Damals unter den Ptolemäern, Scheinkönigen in der Hand des Senats, kam es über den Thronstreitigkeiten und der Mißwirtschaft nicht zur vollen Entfaltung seines Wertes. In der demokratischen Partei war wiederholt der Versuch gemacht worden, gestützt auf ein Testament, ob es nun echt oder gefälscht war, dies Land in römischen Besitz zu bringen. Cäsar selber sollte es eingliedern. Es ist ein seltsames Argument, mit dem man nach Cicero sich in Optimatenkreisen diesem Plane widersetzte: man fürchtete eine Abwanderung; seltsam freilich nur, wenn man vergißt, wie sehr dieser Partei an dem Vorhandensein und Weiterbestehen des städtischen Proletariats gelegen war. Aber damit haben wir das Verständnis für den Wert, den das Projekt für die Demokraten, für Cäsar hatte. Es war nächst Kampanien das fruchtbarste Stück Erde, das einem nach Tätigkeit verlangenden Proletariat trotz seiner außeritalischen Lage am ehesten verlockend erscheinen konnte. Ägypten ist später von Augustus eingegliedert worden, aber es blieb ein streng abgeschlossener Privatbesitz des Princeps, die reichste Einnahmequelle für die Kasse der Kaiser; ein Drittel alles Getreides kam von daher.

Mit diesen Reformversuchen, die das Gesetz enthielt, verband sich freilich ganz unverkennbar ein persönliches Moment zugunsten der geistigen Urheber. Vielleicht gehört schon die ägyptische Frage hierher, vielleicht sollte so Cäsar die Sanierung seiner Finanzen möglich gemacht werden. Jedenfalls aber rechnete er wie Crassus darauf, in die Kommission der X-Männer gewählt zu werden. Ist es doch zu natürlich, daß die Urheber von Reformplänen sich vor allen berufen fühlen, die Gedanken wirksam durchzuführen. Aber diese Stellung als Decemvir sollte auch eine Art Gegengewicht gegen den mächtigen Pompejus bilden, einen Rückhalt auch ihm fühlbar, dessen Rückkehr jedermann fürchtete; denn daß er nachher, an der Spitze eines siegreichen Heeres heimkehrend, die Monarchie nicht an sich nahm, war allen eine Überraschung. So enthielt das Gesetz ganz bestimmt eine Spitze gegen ihn. Denn wenn es durchging, war er nicht nur von der Wahl in die Kommission ausgeschlossen, weil man sich persönlich bewerben mußte und er zurzeit in Asien im Mithridatischen Krieg weilte; er wurde auch in seinen Kompetenzen im Orient empfindlich gestört, weil die Verwaltungsgewalt der Zehnmänner sich auch über seine Eroberungen erstrecken sollte. Und nur zu schwach waren diese Angriffe verdeckt durch die Bestimmung, daß er allein von der Rechnungsablage über die Kriegs- und Beutegelder befreit sein sollte.

So also, um zusammenzufassen, steht vor uns der Versuch, noch in letzter Stunde das verhängnisvolle Problem der Agrarfrage zu lösen, verbunden mit Reformansätzen für die Provinzialpolitik und Magistratur, und verquickt mit

persönlichen Motiven. Das Verfahren verlangte, daß das ganze Gesetz angenommen oder abgelehnt würde, und mit den Vorteilen durfte man hoffen Bedenken gegen einzelne Bestimmungen zu paralysieren. Diese Hoffnung scheint durchaus nicht unbegründet gewesen zu sein. Aber wenden wir uns zunächst zu den Argumenten, mit denen Cicero seine Abwehr führte; sie bedeuten eine völlige Verurteilung für die Optimatenpolitik, deren Vorkämpfer er damit wurde, wie allerdings auch für die Masse, an deren Adresse sie gerichtet waren.

Am verständlichsten sind noch die warnenden Hinweise auf die drohende Tyrannis, die sich infolge dieses Gesetzes einstellen könnte; von jeher hat dieses Argument dem Römer das Blut erhitzt; drum wurde es, wie wir eben gesehen, genau so von den Demokraten benutzt. In dem Rullischen Gesetz aber waren ja allerdings die Angriffspunkte nicht ganz vermieden, die mit einiger Böswilligkeit zu diesem Vorwurfe verwandt werden konnten. Ähnlich steht es mit dem Argument, das mit der großen Popularität des Pompejus rechnete. Hier lag in der Tat die schwache, weil persönliche Stelle des Projektes, und des Pompejus Verdienste waren wirklich bedeutend. Der Widerhall war nach solchen Stellen recht kräftig, der Redner versäumt nicht, diese beifällige Erregung zu konstatieren. Vielleicht darf man noch sein Lob des traditionellen Verfahrens hierherziehen. Die Vergangenheit, an die in solchen Fällen gedacht wird, verdiente sicher Bewunderung. Aber wer dies Gesetz, das so recht dem Volke zu einer Art Wiedergeburt hätte helfen können, vom scheinbar populären, demokratischen Standpunkt aus bekämpfen wollte, mußte zu Ungeheuerlichkeiten an Heuchelei und Verdrehung greifen, die wirksam nur bei völligem Bankrott aller sittlichen Kräfte des Volkes sein konnte. Der Redner will den vorgeschlagenen Wahlmodus bekämpfen. Leicht wird es ihm, die Berufung und den Vergleich mit den Priesterwahlen zu entkräften; es war in der Tat ein Unterschied in den Absichten vorhanden, wie er ihn mit dem scharfen Blick des Gegners aufdeckt. Aber das Wirksamste war doch etwas anderes. 'Wird der vorgeschlagene Modus angenommen, dann verliert ihr einen schönen Teil eures Einkommens; wer wird euch dann noch für eure Stimme bezahlen?' Wie ein Geschäft wird die Ausübung des Bürgerrechtes aufgefaßt und ohne Rückhalt und Scham ausgesprochen. 'Und nach der Wahl wird sich keiner der Gewählten euch verpflichtet fühlen!' Als ob es wiederum nur reine Geschäftssache wäre, wie und zu wessen Vorteil der Gewählte zu wirken hat. Stärker kann die Korruption nicht gekennzeichnet werden als mit solcher Auffassung und durch den Beifall, den solche Ausführungen fanden.

Bei solch würdeloser Gesinnung der Zuhörer kann der Redner denn auch den Hauptstoß gegen den Kern des Ackergesetzes mit einem Argument führen, das geradezu ungeheuerlich ist. 'Ihr werdet doch nicht das bequeme, glanzvolle, in Unterhaltung, Reizen und Lockungen so reiche Leben hier in Rom vertauschen wollen mit der Arbeit mühsamen Landbaus?' Daß er diese Worte wagt, zeigt, wie gering er seine Zuhörer einschätzt, daß sie ohne Widerspruch hingenommen werden, wie fast vergeblich das Bemühen scheinen konnte, neue Kräfte auf dem faulenden Boden dieses Volkstums zu erwecken. Cicero bringt

diese Erörterung recht spät; voraus geht eine sorgfältige Stimmung und Erregung der Gemüter, kurz vorher erfolgt die Denunziation des Tribunen, der von der *cloaca* gesprochen hatte. Das beweist, daß es ihm selber ungeheuerlich war, etwas, dessen offene Darlegung nicht ungefährlich und in seiner Wirkung nicht sicher schien. Als man das Argument hinnahm, mag seine Meinung von diesem souveränen Volk noch niedriger geworden sein, als sie schon in dem ersten Teil seiner Rede gewesen war.

Vielleicht steht mancher vor ihm, dem sozusagen das Geld noch in den Taschen klimpert, für das er den Optimatenkandidaten Cicero gewählt hat: aber das hindert nicht, daß diese Konsulwahl vom Jahre 64, seine Wahl, mit unvergleichlicher Heuchelei ein Dokument heißt der Volkssouveränität, der Opposition gegen die Optimaten. In eine Reihe mit Marius tritt er, ohne Ahnen fühlt er sich mit dem Volke solidarisch, im Gegensatz zum Senat, ein wahrer Volkskonsul. Eine vollkommnere Verdrehung der Tatsachen vor den Ohren derer, die diese Tatsachen miterlebt, an ihnen mitbeteiligt waren, kann es kaum geben. Das ist die Weisheit, die er bei der Menge vorhanden weiß, auf Grund deren sie die Gesetzesvorschläge als feindselig erkennen werden. Er macht es ihnen allerdings leicht und bequem, etwa aufsteigende Scham und zornige Ablehnung dieser Komödie zu unterdrücken. Denn gleich nach diesen Erörterungen findet er für die Gracchen, wenn auch mit billiger Einschränkung, Lob und Anerkennung; ebenso weiß er gutes Einverständnis zwischen Konsul und Tribunen hoch zu schätzen; ebenso tritt er ein für das Vetorecht der Tribunen, und die Sullaner spüren seinen Zorn und Mißachtung. Muß es ferner nicht ein beruhigendes Gefühl auslösen, wenn man hört, welche Gefahren für den Staat man durch die Ablehnung dieser *lex* abwendet? Den Sitz der Regierung will man nach Campanien verlegen, Capua soll ein Neu-Rom werden; der alte Gegensatz und die einstige Rivalität wird wieder heraufbeschworen. Man erinnere sich nur, wie sehr es Cäsar später geschadet hat, als es hieß, er wolle Ilion oder gar Alexandria zu dieser Rolle ausersehen, und man begreift, wie gefährlich dies Argument 63 schon wirken mußte. Daß man sich mit Vergnügen dann noch innere Widersprüche des Gesetzes vortäuschen läßt, ist nicht weniger verständlich. Kommt noch hinzu die persönliche Verhöhnung und Verspottung der Gegner, wird Rullus als Phantast, Umstürzler, Dummkopf drastisch geschildert, seine blöde Aufgeblasenheit dem Gelächter preisgegeben, so verstärkt das nur das einschläfernde Gefühl der Gewißheit, mit Recht ein solches Gesetz abzulehnen. Wird schließlich noch auf die versteckten Spitzen, deren Behandlung deshalb auch sorgfältig über die ganze Rede verteilt ist, gegen Pompejus breit und mit rücksichtsloser Offenheit hingewiesen, so löscht die immerhin berechtigte Begeisterung für diesen erfolgreichen Bekämpfer der Senatspartei vom Jahre 70 ff. den letzten Rest von innerer Verlegenheit aus.

Faßt man all das, was Cicero vorbringt, zusammen, so scheinen die Berechnung auf die Popularität des Pompejus, auf die Abneigung der großen Masse gegen wirkliche Arbeit, auf die Zufriedenheit mit dem Korruptionswesen die drei durchschlagendsten Argumente der Rede gewesen zu sein, aber

sie bedeuten zugleich eine vernichtende Kritik über den sittlichen Stand des Volkes.

Und doch! Das Gesetz ist zwar nicht zustande gekommen; Rullus zog es zurück, entmutigt durch angedrohte Intercession; Darf man daraus schließen, daß man zu diesem altbewährten Mittel griff deshalb, weil man sich der völligen Wirkung jener Beweisstücke doch nicht sicher war? weil in den Massen doch noch eine Spur der Sehnsucht lebte, der Sehnsucht nach eigener Betätigung, nach eigenem Grundbesitz? weil Cäsars und seiner Freunde Appell doch nicht ganz ungehört verklang? weil es noch möglich gewesen wäre, den Ansatz zu einem kräftigen Volkstum zu machen? Dann fiele die Schuld mit verdoppeltem Gewicht auf die, die diesen letzten Versuch zum Scheitern gebracht haben, die aus berechnender Selbstsucht oder ehrlicher Verblendung den korrumpierten Organismus der Republik zu verewigen strebten. Dann stiege andrerseits doppelt das Verdienst derer, die noch im letzten Augenblick zu retten versuchten, was das Kostbarste ist an einem Staatswesen, die kräftige Grundlage einer wirtschaftlich selbständigen Bevölkerung.

II

Wir wenden uns zur griechischen Lektüre. Hinweg von dem heißen Streit der politischen Parteien führt sie uns in den stillen Kreis philosophischen Denkens und vorwiegend theoretischer Betrachtung. Im Hintergrund aber steht die athenische Demokratie des VI.—V. Jahrh., und wir dringen ein in die bedeutungsvollen Gedanken und Ideen ihres Gründers, des Vollenders und Bekämpfers, Solons, Perikles' und Platons.

Im ersten Teile seiner Staatsverfassung der Athener gibt Aristoteles eine Darstellung der politischen Einrichtungen, mit denen Solon die Grundlage der Demokratie gelegt hat (Wilamowitz' Lesebuch I 43 ff.). Es galt hier die aristokratisch-konservativen Großgrundbesitzer der Pediäer, die fortschrittlicheren handeltreibenden Heliäer und die sozialistisch gesinnten Kleinbauern der Diakrier zu einem einheitlichen Organismus und gemeinsamer, ausgleichender Wirksamkeit zu bringen. Solon hat dies versucht, nicht indem er jedem, weil er geboren ist, gleiches politisches Recht gab, wohl aber Gleichheit vor dem Gesetz. Die politischen Rechte dagegen wurden verteilt nach den Leistungen. Je mehr jemand Eigentum besitzt und versteuert, um so größeres Interesse muß er haben an dem Wohlbefinden des Staates, der ihm seine Stellung verbürgt, um so größere Einwirkung muß er auf die Leitung ausüben: das etwa ist der Grundgedanke, den wir bei dieser Neuordnung vorauszusetzen haben. Aber es ist charakteristisch, daß zu diesem Recht auch die Pflicht der Ausübung tritt. Der Gesamtorganismus kann nur da gedeihen, wo ein jedes Glied nach seinen Kräften und nach dem ihm zubemessenen Wirkungskreis auch wirklich mitarbeitet. Dazu aber gehört die Entwicklung und Pflege einer bestimmten politischen Ethik, deren Einzeltugenden hier noch nicht berührt werden, die aber später ihren Philosophen finden.

Für die Rechtspflege sieht Solon die einzige Garantie in einer breitesten Öffentlichkeit des Verfahrens wie der Urteilsfindung. Drum ist die Möglichkeit,

in allen Fällen Berufung an die Gesamtbürgerschaft einzulegen, Grundsatz. Das mag zunächst im Gegensatz zu der Klassenjustiz sich eingestellt haben, die er vorfand, ist aber im weiteren Verlauf, wie Aristoteles hervorhebt, der Grund- und Eckstein der radikalen Demokratie geworden. Ein zweiter Grundsatz kommt hinzu, auch er wieder ethisch gestimmt: jeder ist befugt und verpflichtet, jedes Unrecht, wem gegenüber es auch verübt sein mag, zu verfolgen und zur Bestrafung zu bringen. Auch hier ist zunächst der Gedanke nahe, daß dieser Grundsatz erwuchs im Widerspruch mit der Justiz, die er vorfand; er hat aber in nicht geringerem Grade wie der Vorhergehende der Ausartung der Demokratie Vorschub geleistet. So gebiert die Überhebung die Gegenmaßregel, die, selbst eine Frucht politischer Unmoralität, wieder zur Überhebung wird. Als Korrektiv indessen gegen diese Gefahr dachte sich Solon den Areopag, der zum Hüter über die Erhaltung und richtige Anwendung der Gesetze bestellt wurde.

Es geht ein stark dogmatischer Zug durch diese Staatsneuordnung, die Rechte werden zu einschneidenden, ernsten Pflichten des Einzelbürgers. Nicht nur zum Mitgenießen, zur Mitarbeit muß sich ein jeder verpflichtet fühlen. Es ist ferner bezeichnend, wie Solon die Bürger zu solcher Gesinnung zu bringen und zu erziehen gedachte. Er ließ sie schwören, 10 Jahre lang nach seinen Einrichtungen zu leben. Religiös band er sie an die Ausübung ihrer politischen Rechte und Pflichten. Und ein Dezennium aufrichtigen Bemühens, so hoffte er, genüge, um die ethischen Grundanschauungen der Uneigennützigkeit und des Allgemeinsinns zu wecken und zu kräftigen.

Er hat sich darin getäuscht. Diese sittlichen Kräfte, gerichtet gegen politischen Egoismus wie Teilnahmslosigkeit, haben sich in seinem Volk nur einmal voll zur Wirkung gebracht, unter dem Druck äußerer Not: in der Zeit der Perserkriege hat Athen das leuchtendste Beispiel einer außerordentlichen Entfaltung der Kräfte des Gemeinsinns und des Opfermuts gegeben. Aber der wohlverdiente wirtschaftliche Aufschwung zusammen mit der imperialistischen Tendenz der Politik drohten rasch wieder diese Tugenden ins Gegenteil zu wandeln. Und da das Korrektiv des Areopags abgeschafft wurde, wurde die Volksversammlung der Tummelplatz politischer Streber und Abenteurer. Bis sich ein neues Korrektiv auf kurze Zeit herausbildete in der geistigen Überlegenheit eines Mannes, Perikles. Ihm hat Thukydides ein unvergängliches Denkmal gesetzt, selber mehr ein Mann der theoretischen Betrachtung als des politischen Lebens. Er hat ihn als den Mann geschildert, der unter dem Namen der Demokratie eine Monarchie des Geistes eingeführt, der die Zügellosigkeit der Wünsche wie das Übermaß der Befürchtungen des Volkes kraftvoll zu leiten verstand, zu einem Ziel, das in seinem weitschauenden Geiste unverrückbar dastand. Seine Politik der Erhöhung der athenischen Macht ist zwar gescheitert, aber nur weil die Nachfolger weder den hohen Gedankenflug ihres großen Vorgängers besaßen noch die kraftvolle Energie, mit der er gegen eine Welt von Unverstand und Bosheit sich durchzusetzen wußte. Die größte Ehrung hat ihm Thukydides aber dadurch erwiesen, daß er in der Leichenrede auf die Gefallenen des ersten Kriegsjahres in dem Bruderkrieg mit Sparta ihm das

hohe Lied auf die Demokratie in den Mund gelegt hat, ihn das Idealbild eines freien, auf reiner Menschlichkeit gegründeten Staatswesens zeichnen läßt, das zu schön ist, um nicht für alle Zeit ein Ziel der Sehnsucht edelster Politik zu bleiben. Freier Spielraum der Individualität und eine aus wahrer politischen Bildung herausquellende Unterordnung unter das Gesetz, nirgend sind diese Grundsätze zu solch erhabenem Ausdruck gekommen als in Kapitel 35 ff. des 2. Buches des Peloponnesischen Krieges.

Über Staatsverfassung (πολιτεία), über bürgerliches Leben (ἐπιτήδευσις), über Gesinnung und Denkungsart (τρόποι) verbreitet er sich, stets in bewußtem, latentem Gegensatz zu der spartanischen Weise.

In diesem perikleischen Staate der Athener wird jeder nach seinem persönlichen Wert geschätzt, ohne Rücksicht auf Herkommen oder Besitz, und jeder hat die Möglichkeit, sich zur Geltung zu bringen. Hier wird in wahrem Sinne liberale Lebensführung geübt. Keine Uniformitätsabsichten beengen den Einzelnen in Kleidung, Auftreten oder Gewohnheiten. Nur dem Gesetz gegenüber verschwindet jeder Eigenwillen, sittliche Scheu beugt jeden unter die Gesetze seines Staates. Heitere, fröhliche Feste vereinigen die Gesamtheit, behaglicher Komfort macht dem einzelnen sein Heim zur Stätte der Erholung und der Lebensfreude. Die Produkte aller Länder tragen dazu bei.

Die Denkweise der Athener schließt jede engherzige Fremdenscheu aus. Mag selbst der feindselige Besucher die Kriegs- und Verteidigungsmaßregeln offen studieren, sie fürchten keinen Nachteil. Denn ihre Stärke liegt in ihnen selbst. Ihre Erziehung zielt nicht auf Drill körperlicher Gewandtheit und blinder Unterordnung, sondern auf Erweckung von Fähigkeiten, die im Augenblick der Notwendigkeit sich kraftvoll äußern. Geistige und körperliche Spannkraft, Entwicklungsfähigkeit, Bereitsein vereinigen sich so mit frohem Lebensgenuß. Ihre Freude am Schönen artet nicht in öde Prunksucht, ihre Schätzung des kritisierenden Verstandes nicht zur Energielosigkeit oder Lähmung der Tatkraft aus. Arbeit ziert den Bürger in jedem Berufe, politische Teilnahme ist ihm sittliche Pflicht. Sie wissen wohl zu unterscheiden zwischen rohem Draufgängertum, dessen Blick die vorhandene Gefahr verschlossen bleiben muß, von der höheren Art der Tapferkeit, die auf der Einsicht in die Gefahr und das Ziel zugleich beruht. Das Gefühl ihrer Stärke und der sittlichen Berechtigung ihres Auftretens führt sie zur Abwehr jeglichen Unrechts, auch zugunsten Fremder, und Hilfe den Schwachen und Bedrängten ist ihnen selbstaufgelegte uneigennützige Pflicht. Das Resultat solcher Verfassung, solch liberaler Lebensführung, solch großzügiger Denkungsart ist, daß jeder Athener jeder Lage gegenüber sich mit Energie und mit vollendeter Lebensart gewachsen zeigt.

Es ist das freie Spiel aller Kräfte, das diesen Idealstaat baut und erhält, und das Vertrauen auf die zügelnde Wirkung sittlicher Selbstzucht. Und wie bei Solon äußert sich diese Selbstzucht in der Forderung des tätigen Gemeinsinns und des Abscheus vor jeder Rechtsbeugung.

Der völlige Zusammenbruch Athens, der nicht 20 Jahre später erfolgte, wäre der schlagendste Beweis gegen die Lebensfähigkeit einer solchen Ver-

fassung, Lebensführung und Denkweise, wenn die furchtbaren Ereignisse des Peloponnesischen Krieges wirklich diese Zustände getroffen hätten. Aber jenes Bild war nur das Ideal; stand zu Lebzeiten des Perikles die Wirklichkeit ihm je nahe, so sank sie nach seinem Tode rasch zum vollen Gegensatz dadurch, daß das Korrektiv sittlicher Gebundenheit, und damit die Grundlage des stolzen Baues, dahinschwand und nur das freie Spiel aller Kräfte sich entfaltete, die sich im Ringen mit- und gegeneinander mit furchtbarer Schnelligkeit aufrieben, 'wie ein Uhrwerk abrast, dem die Hemmung fehlt'.

Dies Bild der Wirklichkeit und mit ihm zugleich die strengen Forderungen politisch gewendeter Sittlichkeit treten vor uns in Platons Gorgias.

Als Sokrates mit seinem Begleiter in das Haus des Kallias kommt, hat Gorgias, der berühmte Redelehrer, seine Prunkrede beendet, die ihn wieder in seiner ganzen Meisterschaft glänzen ließ, ihn, das heißerstrebte Vorbild der athenischen Jugend. Denn die politischen Verhältnisse hatten sich eben mit größter Entschiedenheit in der Richtung entwickelt, die schon in Solons Einrichtungen begründet war. Das souveräne Volk in den Versammlungen hatte in Gesetzgebung, Wahl die Entscheidung, die Urteilsfindung bei Gericht. Aber der geistige Horizont der großen Masse konnte mit der immer größeren Ausdehnung des Herrschaftsgebiets und der Tragweite der Politik nicht mehr Schritt halten, und so geriet sie um so mehr in die Leitung einzelner Führer. Diese Abhängigkeit führte zwar auch zu der glanzvollen Tätigkeit des Perikles, aber auch zu dem Zustande, daß das Volk in seinen Versammlungen und bei Gericht hingeworfen war als eine Beute ehrgeiziger Toren und politischer Egoisten. Wer hier erfolgreich sein wollte, mußte sich auf die Kunst verstehen, in der Form schön und einschmeichelnd und inhaltlich überzeugend zu reden, der mußte die Redekunst kennen und ausüben.

So hören wir denn die Definition, die Gorgias selber ganz unbefangen von seiner Rhetorik gibt: die Redekunst setzt den, der sie beherrscht, in den Stand, über jeden Gegenstand vor der urteilslosen Menge zu sprechen und zwar so, daß er, ohne selbst Fachkenntnisse zu besitzen, überzeugender und erfolgreicher spricht als der Sachverständige. Daß mit dieser Waffe auch Mißbrauch getrieben werden kann, gibt er zu, fordert jedoch mit Sokrates vor Ausübung dieser Kunst sittliche Durchbildung, die dagegen das Korrektiv übernehmen muß. Diesen Zusatz macht er nicht aus sich heraus, sondern auf Sokrates' Fragen hin: damit aber ist das Problem, die Streitfrage gestellt. Sein Schüler Polos ist darin anderer Meinung; er lehnt diese Forderung eines sittlichen Korrektivs ab und beruft sich auf das Beispiel blutiger Usurpatoren, um zu beweisen, daß das Glück des Menschen nur in der Erreichung des Nützlichen besteht. Daß Unrechttun schimpflich ist, schimpflicher als Unrechtleiden, gibt er indessen noch zu. Bis dann in Kallikles die nackte, skrupellose Selbstsucht einen offenen Vertreter findet. Er ist der Typ des Politikers, dem die Redekunst das Mittel gibt, sich rücksichtslos durchzusetzen.. Für ihn bestehen die sittlichen Begriffe von Gut und Böse nicht, sie sind eine Schöpfung der Schwachen, eine Erfindung der Allzuvielen, die sich zusammengetan haben, um den Starken zu unter-

drücken und niederzuhalten. Es sind alles Begriffe der Konvention (νόμῳ), den Generationen immer wieder durch eine verlogene Erziehung beigebracht. Aber der Natur nach (φύσει) soll der Starke Herr sein; wie ein Löwe zerbricht er, ist ihm erst solche Erleuchtung gekommen, all die Ketten und Banden jener anerzogenen sog. sittlichen Hemmungen. Er kennt nur die Pflicht, dem Freund zu helfen, den Feind zu vernichten, seiner eigenen Selbstsucht mit all ihren Wünschen und Leidenschaften freien Lauf zu lassen, sie gegen alle Schwierigkeiten zu befriedigen und sich vor Rache und Strafe zu sichern. Das ist wahre Lebenskunst, die den Mann ziert. Mit leiser Ironie und Gönnermiene bedeutet er, der Jüngere, den Sokrates, sich doch ja der gleichen Auffassung zu befleißigen, sonst kann er leicht in die Hände eines viel Schlechteren, aber Lebenstüchtigeren geraten und das Schlimmste, den Tod, durch eine Anklage vor dem Volksgericht erleiden.

Das also ist das Bild der Wirklichkeit. Das freie Spiel aller Kräfte wird verkündigt, die Hemmung durch sittliche Zucht, dies notwendige Korrektiv, verlacht und abgelehnt. Dagegen erhebt Platon Protest durch den Mund seines Lehrers Sokrates, der es unternimmt, jene Voraussetzung der sittlichen Gebundenheit zu betonen und zu begründen.

Sein Tadel trifft die politischen Verhältnisse, die zu jener Auffassung geführt haben: er muß die Volkssouveränität, die die Basis für jene Lebenskunst ist, in der jetzigen Gestalt ablehnen. Er begründet damit, für den aufmerksamen Leser deutlich erkennbar, mit schmerzlicher Resignation, warum er sich selber von jeder öffentlichen Tätigkeit in seiner Vaterstadt fernhält.

Aber auch diese Rhetorik muß er verachten, wenn sie allein als Vorbereitung für den Dienst in der Allgemeinheit gelten will. Sie ist, so definiert Sokrates, eine unwürdige und, wie die Dinge liegen, gefährliche Schmeichelei; sie verhält sich zur wahren Staatskunst wie Kochkunst zur Heilkunst, wie die Schneiderkunst zur Turnkunst; sie alle heilen nicht das Gebrechen, sie vertuschen und nähren es, sie sehen nicht auf das Nützliche, sondern auf das Gefällige, sie wollen nicht das Wesen, sondern den Schein. Dagegen fordert er von dem wahren Staatsmann dreierlei: Fachkenntnisse, Energie und Selbstzucht. Wer wird einem ein Haus zu bauen übertragen, der nicht die Bautechnik beherrscht, der sich noch nicht bewährt hat? Wer darf also über Schiffsbauten mitreden wollen, über Kriegswesen, der selber nichts davon versteht? Und ferner, wer will andere in Schranken halten, der seiner eigenen Leidenschaften Sklave ist? Nur dann aber, ausgerüstet mit solcher Vorbereitung, wie Sokrates sie fordert, kann ein Mann die Aufgaben wahrer Staatskunst erfüllen, die ja nicht nur die äußere Wohlfahrt erstreben und pflegen wird, sondern vor allem auf das sieht, was die Mitbürger sittlich hebt und innerlich fördert.

Diese Forderungen werden logisch-dialektisch begründet, aber auch geschichtlich. Eine herbe Kritik trifft all die Staatsmänner, die bisher in Athen aufgetreten sind; denn sie alle haben für die Entwicklung und Entfaltung der sittlichen Selbstzucht nichts getan. Glänzende Diener und Befriediger der Leidenschaften und Wünsche, das sind einige von ihnen gewesen, aber der

Mangel an Dauerhaftigkeit all ihrer Schöpfungen und Erfolge gründet sich darauf, daß sie verabsäumten, zugleich mit dem äußeren Wachsen die innere Zucht fortschreiten zu lassen; nicht einmal dem Undank konnten sie so entgehen.

Aber nicht nur logisch und geschichtlich läßt sich die Richtigkeit jener Forderungen herleiten. Der letzte und tiefste Grund liegt in der religiösen Überzeugung und dem Glauben, daß mit diesem Leben nicht alles zu Ende ist, daß nach dem Tode das Gericht über Gute und Böse unausbleiblich kommt und sondert, scheidet und ins Gleichgewicht bringt, was hier auf Erden verworren und verzerrt war. Mit dem grandiosen Mythus von dem Jenseitsgericht schließt der Mann, der bereit war, durch sein Sterben die Grundsätze, die er vertrat, zu besiegeln.

III

Über die Ziele, zu denen die Behandlung solcher Lektüre geführt werden soll, glaube ich nach dem Vorstehenden nicht allzuviel mehr auszuführen zu brauchen; ich will keine Lehrprobe schreiben. Aber es dürfte wohl einleuchten, wie sehr diese Lektüre Gelegenheit gibt zunächst zu Belehrungen über die wichtigsten Realien in Staat und Gemeinde, über Gesetzgebung, Gerichts-, Militär- und Verwaltungswesen, über die politischen Rechte des Bürgers, über Kolonialpolitik.[1]) Durch die Frage: wie kommt ein Gesetz bei uns zustande im Reich, im Bundesstaat, ein Beschluß in der Kommune? werden die Vorgänge z. B. bei der *lex agraria* des Rullus größeres Verständnis und Interesse gewinnen. Niemand wird es versäumen, bei der Solonischen Gerichtsreform auf unsere Geschworenengerichte, die öffentliche Anklage durch den Staatsanwalt, das Reichsgericht zu sprechen zu kommen. Die Militärreform des Marius mit ihren Vorteilen und Nachteilen führt, im Anschluß an Sallust, zu Betrachtungen über Volks- und Söldnerheere unserer Zeit. Und kann jemand an der Bemerkung des Perikles über die Furchtlosigkeit vor Spionage vorübergehen, ohne an die modernen Verhältnisse in diesen Dingen zu erinnern? Die Kompetenzhäufung, die sich die Zehnmänner des Rullischen Gesetzes wünschten, im Gegensatz zu der sonst üblichen Magistratur, gibt Anregung, die Verteilung der verwaltenden, richterlichen und militärischen Tätigkeit in unseren modernen Kreisen und Bezirken zu betrachten. Den Anteil an den politischen Rechten bemaß Solon nach dem Einkommen, Perikles zog jeden hinzu, wir haben im Reich das allgemeine Wahlrecht, in den Bundesstaaten Modifikationen. Und endlich, die verschiedenen Auffassungen über die Stellung der römischen Provinzen führen von selbst dazu, die verschiedenen Systeme der modernen Kolonialpolitik zu erörtern.

Aber die Belehrung über solche Realien ist nicht die Hauptsache bei der Behandlung unserer Lektüre. Wichtiger und bedeutsamer sind die Er-

---

[1]) Da hierbei die oben genannten Bürgerkunden gute Dienste leisten können, sei hier genannt: Graf Hue de Grais, Grundriß der Verfassung und Verwaltung in Preußen und dem Deutschen Reich 1910; aber auch die Zusammenstellungen in den Lehrbüchern der Geschichte reichen aus.

kenntnisse, die durch die Betrachtung der Unterschiede zwischen antiken und modernen Zuständen für das Verständnis des geschichtlichen Werdens unserer Gegenwart gewonnen werden. Die Grundlagen aber für diese Entwicklung, die Wurzeln und Ausgangspunkte für den Fortschritt und die Weiterbildung der modernen Einrichtungen liegen im Christentum und Germanentum. Auf sie als Keimpunkte wird uns die Betrachtung immer wieder hinführen. Für beides ein Beispiel.

Bei dem römischen Agrarproblem wird es sicher entweder durch die Schüler selbst zu der Frage kommen oder sie wird leicht geweckt werden, wie so denn dem von der Scholle entfernten Bürger nur die zwei Wege übrig blieben, als städtischer Proletarier seine Stimme zu verkaufen oder als Soldat sein Leben. Wie es kommt, daß Industrie, Handel, Gewerbe, die ja doch bestanden, so gar keine Aufnahmefähigkeit zeigten für die große Masse freier Bürger, die sich in solchen Berufen neue Selbständigkeit und hinreichenden Wohlstand hätten erwerben können? Warum diese Klassen der Bevölkerung, die bei uns als Arbeiter- und Mittelstand für die Politik und das Staatswesen von solcher Bedeutung geworden sind, in politischer Beziehung so zurücktreten? Die Antwort ist bald gefunden für diesen durchgreifenden Unterschied. Industrie, Handel und Gewerbe beschäftigten in den ausführenden Teilen ihrer Wirksamkeit in der Mehrzahl der Fälle nicht freie Bürger, sondern Sklaven. Die Sklaven übernahmen all die Dienste, die zwischen dem Landbau und der auf Reichtum begründeten Beschäftigung mit Geldspekulation und Politik lagen, von den niedrigsten Dienstleistungen und primitivster Arbeitsleistung, ohne die das Leben nicht bestehen kann, bis zu den gelehrten Professionen der Lehrer und Ärzte, sie waren die Verwaltungsbeamten der großen Güter, sie die Arbeitskräfte der Industrie, des städtischen Handwerks und Handels. Sie also nahmen durch ihre Konkurrenz einem guten Teil der freien Bevölkerung die Erwerbsgelegenheit weg und damit den Weg, anders als durch Neuansiedlung zu einer volkswirtschaftlichen Stellung zu gelangen; insofern ist das Sklavenwesen einer der verhängnisvollen Faktoren geworden bei dem Niedergang und Untergang der römischen Volkskraft. Die Entwicklung zu solchen Verhältnissen mag sich, ausgehend von der Kriegssklaverei, allmählich erst mit dem zunehmenden Luxus und der Ausdehnung der Sklavenfamilien herausgebildet haben, unterstützt wurde sie schließlich durch die jetzt geltende Anschauung über körperliche Arbeit, wonach sich Cicero z. B. äußert, daß Fabrikarbeit entehrt. Geändert hat sich diese Auffassung erst unter dem Einfluß des Christentums, das mit seinem Troste sich gerade an die Armen und Bedrückten wandte und durch das Beispiel der eigenen Apostel, wie Paulus, der Hände Arbeit achten lehrte. Durch solche Betrachtungen aber treten nebenbei auch zugleich die Aufgaben, die der heutige Mittelstand in Industrie, Handel, Gewerbe und Beamtentum an die soziale Gesetzgebung stellt, in ihrer Bedeutung und ihrem Wert für eine gesunde Volksentwicklung und Erhaltung der Volkskraft in ein klares bestimmtes Licht.

Auch die andere Frage stellt sich bei beobachtenden und urteilenden Schülern von selber ein oder wird auch nur mit leichter Mühe geweckt: ob

nämlich die vorgeschlagene Abwanderung und Neuansiedlung für den Bürger nicht mit dem Vorteil auch empfindlichen Nachteil brachte, nicht freilich in der Art, wie sie Cicero vorhält, sondern dadurch, daß durch die Entfernung aus Rom auch die Möglichkeit schwand, die politischen Rechte bei der Wahl und der Gesetzgebung auszuüben. Denn das herrschende System setzte bei der Wahl z. B. den unmittelbaren Verkehr, die persönliche Einwirkung auf die Urwähler voraus und band die Ausübung der Rechte an die persönliche Anwesenheit in Rom zur Zeit der Abstimmung. Wir wissen zwar von Reisen, die zum Zwecke der Wahlagitation in die italischen Landstädte gemacht wurden, und bei einzelnen, besonderen Gelegenheiten, so wird erzählt, fand sich aus fast allen Teilen Italiens die stimmberechtigte Masse, ohne den Weg zu scheuen, zusammen. Aber das waren doch immer nur Ausnahmen. Im allgemeinen bildete die räumliche Entfernung, nun gar wenn es zur außeritalischen Ansiedlung kam, ein bedenkliches Hindernis und konnte in ihrer Wirkung geradezu eine politische Entrechtung des Volkes herbeiführen. Die Konsequenz hat der Prinzipat denn auch gezogen, unter Tiberius sind die Komitien eingegangen. Aber, und diese Fortführung des Gedankens ist das Wertvolle an der Betrachtung, zu einer Lösung der Schwierigkeit hätte auch nur eine Maßregel führen können, die Einführung der Volksvertretung durch gewählte Abgeordnete, durch das Repräsentativsystem der Parlamente. Es ist höchst bedeutsam, daß dieser Gedanke dem römischen Politiker, soweit es für uns erkennbar ist, ganz fremd geblieben ist, daß er vielmehr ein Gedanke germanischer Staatsauffassung ist.[1]) Auch ohne hier noch weiter einzugehen auf die mannigfachen Formen, in denen dieser Gedanke zum Ausdruck gelangen kann, bis in unsere Zeit gelangt ist, so erhellt wohl zur Genüge, wie durch solche Betrachtungen das Verständnis für die Fragen der Gegenwart geweckt und gefördert wird.

Aber es sind auch nicht diese inhaltlich bestimmten Erkenntnisse allein, die mit den Belehrungen zusammen das Ergebnis unserer Lektüre ausmachen. Gewonnen werden dabei vielmehr gerade aus den Übereinstimmungen in der geschichtlichen Entwicklung der Antiken und unserer Zeit allgemeine Grundanschauungen, die mit dem Gefühl des Wertvollen aufgenommen sich umsetzen in allgemeinere Denkformen, Formen des politischen, staatsbürgerlichen Denkens überhaupt. Erst so werden jene inhaltlich bestimmten Erkenntnisse fruchtbar und die politische Bildung für die staatsbürgerliche Betätigung des Einzelnen zum Wohl des Ganzen wirksam.

Die Vernachlässigung einer Politik, die auf die Erhaltung des ursprünglich vorhandenen, wirtschaftlich freien und selbständigen Bauerntums hinarbeitete, die vergeblichen Bemühungen Cäsars und seiner Vorgänger und die daraus entstehende Verödung Italiens; das Drängen der attischen Kleinbauern nach eigenem, schuldenfreien Besitz und persönlicher Selbständigkeit, das rücksichtslose Durchgreifen Solons, ihnen diese Güter zu verschaffen: dies führt zu einer ersten

[1]) Rousseau verwirft bekanntlich das System der Abgeordneten ganz und gar: Du contrat social, III chap. XV.

jener allgemeinen Grundanschauungen, zu dem Grundsatz, daß die gesunde Entwicklung, die Erhaltung des ganzen Staatswesens gebunden ist an das Vorhandensein einer möglichst großen, weiten Basis wirtschaftlich selbständiger Volkskreise; und es führt dann weiter zu einer Denkart, die jede Erscheinung, die solchen Verhältnissen gefährlich zu werden droht, bekämpft und aufzuhalten sucht; es führt zu den Grundsätzen Steinscher Sozialpolitik, die sich in der großen Zeit der Befreiungskriege bewährte.[1]) Warum sich im Altertum jene Basis im wesentlichen auf den Bauernstand beschränkte, ist eben berührt. Für unsere modernen Verhältnisse sind diese Aufgaben erweitert und größer geworden, damit auch ein gut Teil schwieriger.

Man beachte ferner, wie sehr der römische Staat krankte an der starren Verschlossenheit und Exklusivität seines Senatorenstandes, die einen Ersatz der Kräfte von unten her unterband oder doch nur als eine Ausnahmeerscheinung zuließ, auf die man bösen Blickes schaute — Marius ist seines Erfolges nie so recht froh geworden, und Ciceros oft seltsam schwankende Politik findet in dem Zustand, dem er als *homo novus* an sich selbst erlebte, vielleicht ihre letzte Erklärung und eine Art Rechtfertigung —; man beachte andrerseits, zu welchen widersinnigen Zuständen die athenische Demokratie der platonischen Zeit kam mit der Forderung, daß jedem, weil er da war, jede Betätigung in den Staatsgeschäften wie infolge einer Art von politischer Erleuchtung zustehe; es wird auf sicherem Wege zu der allgemeinen Anschauung davon führen, wie notwendig es ist, daß immer wieder neue Kräfte aus der frischen Volkskraft aufzusteigen vermögen, und wie gut es ist, daß solches Aufsteigen Hemmnisse und strenge Anforderungen an tüchtige Ausbildung zu überwinden hat, die allein mit gutem Recht stählen und scheiden und auslesen, was wirklich wertvoll ist; nur in der Anlage des Staatslebens dürfen diese Hindernisse nicht begründet liegen.

Ein solch freier Wettbewerb aller Kräfte, wie er etwa Perikles in der Leichenrede vorschwebt, kann, und das ist eine weitere Grundanschauung, die tief Wurzeln fassen sollte, er kann nur da zum Segen aller führen und dienen, wenn sich zu dem fröhlichen Ringen nach materiellen Gütern hinzugesellt die Selbstzucht des Einzelnen, die sich in Verantwortlichkeitsgefühl dem Ganzen gegenüber und Opferfreudigkeit äußert. Es sind die Forderungen, die Solon seinen Athenern mitgab, die Perikles als notwendige Grundlagen seines Staates ausspricht, die bei Platon in die Mahnung an die Staatsmänner ausklingt, neben der Förderung des äußeren Wohlstandes die der inneren Zucht nicht zu versäumen. Es sind ethische Forderungen, und die logischen und historischen Beweise: die im Gorgias versucht werden, sind nicht einwandfrei; erklärlicherweise, der erste, weil er den ersten Anfang streng wissenschaftlicher Deduktion darstellt, der andere, weil eine leise politische Parteischaft Platons dabei nicht zu verkennen ist. Aber die tiefste Begründung solch ethischer Forderungen kann vielleicht auch nicht auf diesen Wegen gewonnen werden, sie wurzelt

[1]) Eine treffliche Parallele in dieser Beziehung zu dem römischen Agrarproblem bildet M. Sering, Die Verteilung des Grundbesitzes und die Abwanderung vom Lande, Berlin 1910.

vielmehr in einer Weltanschauung, der religiösen Weltanschauung am sichersten und wirksamsten. An ihre religiösen Anschauungen gedachte ja auch Solon seine Mitbürger zu binden, indem er sie schwören ließ, und den letzten und erhabensten Beweis findet auch Sokrates im Gorgias in dem Mythus vom Leben nach dem Tode.

Noch auf ein Letztes sei hingewiesen. Es wird ein Gewinn sein, wenn sich aus unseren Betrachtungen die Gewöhnung einstellt an historisches Sehen; wenn die Gewöhnung, Fähigkeit und Bereitwilligkeit geweckt wird, ein gegebenes Problem, wie bei der römischen Agrarreform, dadurch sich näherzubringen, daß man nicht durch logische Deduktion Ausgang und Ziel zu bestimmen sucht, sondern eindringt in die geschichtlichen Bedingungen seiner Entwicklung. Auf diesem Weg des historischen Verfahrens bekommt erst die logische Denkkraft das Material, das Wesentliche zwischen all den Nebenerscheinungen, den Kern zu fassen, die lebendige Kraft, und die hemmenden und fördernden Umstände zu scheiden. Aber das historische Denken, so geübt, beschränkt sich nicht auf den Blick rückwärts, sondern unter Beachtung und Eingliederung der gegenwärtig wirkenden Kräfte sucht es ein erreichbares Ziel zu setzen und einen Weg aufzufinden, der dahin führt. Angewandt auf bestehende Staatseinrichtungen, welcher Art sie auch seien, bewahrt eine solche Gewöhnung des Denkens einmal davor, in fortstürmendem Neuerungsdrang Altes niederzureißen, und ebenso davor, aus bloßer Gewohnheit sich der Notwendigkeit stetiger Weiterbildung zu verschließen. Und es ist ein Gewinn, wenn dabei recht zum Bewußtsein kommt, daß solche Aufgaben ernste, eindringliche Arbeit voraussetzen, ohne die mitzureden politische Philisterei ist; eigenes Studium, das sich auch nicht nur erschöpfen darf in der Lektüre oder im Anhören der Reden, die andere über den betreffenden Gegenstand gehalten haben. Gerade gegen die Gefahr, die solch politische Beredsamkeit haben kann, dürfte es kein besseres Vorbeugungsmittel geben als die Betrachtung der antiken Rhetorik; drum mögen solche Abschnitte wie oben bei Sallust und Cicero, aber auch Livius u. a. eingehender auf die rhetorischen Kunstmittel und berechnende Disposition analysiert werden. Das schließt eine warme Begeisterungsfähigkeit für wahre und große Beredsamkeit nicht aus, es schützt aber vor der gleißenden, sophistischen Beweisführung, der die große Masse so gern zum Opfer fällt.

Neben diesen Aufgaben der staatsbürgerlich-politischen Erziehung hat die altsprachliche Lektüre noch andere, nicht minder wichtige zu erfüllen, den Grund zu legen für die philosophisch-logische und ästhetisch-kritische Ausbildung. Sie ist dabei so reich, so mannigfaltig, so unerschöpflich, daß sie mit Recht Kern- und Angelpunkt des gymnasialen Unterrichts bleiben wird. Was aber uns Lehrern not tut, ist, daß wir uns von Zeit zu Zeit in diesem weiten Feld neu orientieren, um immer wieder in andrer Form, an andrem Material die uralten und doch ewig modernen Fragen menschlichen Zusammenlebens, menschlicher Wissenschaft und menschlicher Kunst zu behandeln.

WEITERES ZUR FRAGE DES PRÄPARIERENS

Von Paul Cauer

Max Siebourgs Beurteilung der gedruckten Präparationen (oben S. 272 f.) hat uns aus dem Kreise der Leser manche herzhafte Zustimmung eingebracht. Besonders erfreulich war eine Zuschrift aus Frankfurt a. M., durch die darauf hingewiesen wurde, daß im Programm des dortigen Goethe-Gymnasiums regelmäßig seit einigen Jahren folgende Mitteilung an die Eltern erscheint:

> Unter dem Namen Präparationen ist seit einer Reihe von Jahren eine große Anzahl von Hilfsmitteln für die häusliche Vorbereitung der Schüler auf die griechischen und lateinischen Schriftsteller erschienen, die ihnen die Mühe sparen will unbekannte Vokabeln im Lexikon aufzuschlagen. In der Tat machen diese Hilfsmittel für den Augenblick die Arbeit sehr bequem; auf die Dauer aber können sie den Schüler nur schädigen. Ich nenne von vielen Gründen nur einen: ehe der Schüler zum Lexikon greift, um eine Vokabel darin nachzusuchen, wird er unzweifelhaft, schon um sich die Mühe des Nachschlagens zu ersparen, überlegen, ob er die Vokabel nicht vielleicht doch kennt oder ihre Bedeutung aus einer anderen ihm bekannten Vokabel erschließen kann; und durch jedes solche Besinnen befestigt und sichert er den Besitz der Vokabeln, deren er sich dabei wieder bewußt geworden ist, während die durch Benutzung der Präparationen erlangte Vokabelkenntnis wie gewonnen so zerronnen ist. Aus diesem Grunde hat das Lehrerkollegium beschlossen, die Benutzung solcher Präparationen zu verbieten und ihren Gebrauch in Zukunft dem von gedruckten Übersetzungen gleich zu achten. Andrerseits werden die Schüler diejenigen Hilfen, deren sie wirklich bedürfen und die ihnen unnützes Vokabelaufschlagen ersparen können, von ihrem Lehrer vor der häuslichen Vorbereitung erhalten.

Diese Warnung ist um so beherzigenswerter, und wir tragen um so lieber dazu bei sie weiter zu verbreiten, als neuerdings hier und da der schwächliche Vorschlag gemacht worden ist, auf das Präparieren der Schüler im voraus völlig zu verzichten, weil nur so die Benutzung unerlaubter Hilfsmittel ein für allemal verhindert werden könne. Das wäre denn allerdings eine Radikalkur,

im Grunde aber doch nichts andres als eine Bankrotterklärung des philologischen Unterrichts. Freilich sind die Ordnungen der Reifeprüfung nach dieser Seite vorangegangen, indem sie seit dem Jahre 1901 den Gebrauch des griechischen und lateinischen Lexikons bei den entsprechenden Klausurarbeiten am Gymnasium und am Realgymnasium, der Übersetzung aus der fremden Sprache, nicht mehr gestatten. Im Gespräch über diese Bestimmung, durch die, von andrem abgesehen, die freie Auswahl der Texte unbequem beschränkt wird, ist mir, von erfahrenen Schulmännern, mehrfach entgegnet worden, man sei mit der Neuerung ganz zufrieden; denn die Abiturienten hätten mit unnützem Aufschlagen viel Zeit verloren und manchmal das unglaublichste Zeug aus dem Lexikon herausgelesen. Das wird leider wohl zutreffen. Aber ist das eine der Tatsachen, denen man sich zu fügen hat? Ich meine: wenn ein fremdsprachlicher Unterricht von neun oder mehr Jahren die jungen Leute nicht dahin führt, daß sie ein so unentbehrliches Handwerkszeug wie das Lexikon vernünftig zu gebrauchen wissen, so kann dieser Unterricht überhaupt einpacken. Von einem Rechtskandidaten verlangt man, daß er die Gesetzbücher aufschlagen kann; aus der Art, wie er das Corpus Iuris wälzt, mit Finger und Auge die Seite überläuft und die ihm bezeichnete Stelle findet — oder nicht findet, lassen sich schon ziemlich sichere Schlüsse in bezug auf das eigentliche Können des Geprüften ziehen. So wäre es ein gar nicht übler Plan, auch im mündlichen Examen das Lexikon vorzulegen, damit jeder zeige, was er damit anzufangen weiß. Dummheit und Faulheit würden dabei ebenso zu ihrem Rechte, d. h. zur Aufdeckung kommen, wie Fleiß und Verstand. Wer Jahre hindurch redlich gearbeitet hat, ist in diesem Punkte besser als in irgendeinem andern gegen ein Zufallsergebnis gesichert.

Inzwischen bleibt es uns ja unbenommen, ist jedenfalls bis jetzt nicht verboten, auf solche redliche Arbeit dadurch hinzuwirken, daß wir zu ihr anleiten. Davon spricht auch das Mahnwort aus dem Programm des Goethe-Gymnasiums; und in diesem Sinne wird doch wohl an vielen Orten im stillen gearbeitet. Im ganzen steht es in dieser Hinsicht im lateinischen und griechischen Unterricht immer noch wesentlich besser als im neusprachlichen, dessen Entwicklung hier durch die Ausgaben mit dürftigsten Spezialwörterbüchern — aus dem Verlage von Velhagen & Klasing und anderen — aufs schwerste geschädigt wird. Man wende nicht ein: wenn solche Bücher mangelhaft ausgeführt seien, so müßten sie eben besser gemacht werden; das würde in der Hauptsache nichts helfen. Allerdings sind sie oft auch noch unnötig schlecht, vor allem durch die unglückliche Neigung, zu erklären lieber als zu übersetzen, einen anschaulichen, kraftvollen, originellen Ausdruck ins Abstrakte, Nüchterne, Gewöhnliche zu ziehen, wo es doch gerade darauf ankäme, ihn mit den Mitteln unsrer Sprache nachzubilden; denn indem das von den Schülern versucht wird, empfinden sie erst, was der Fremde hat sagen wollen, zugleich aber wächst das Bewußtsein von dem Reichtum ihrer Muttersprache und die Herrschaft über deren Ausdrucksmittel. Und zu einer sprachlichen Erziehung in diesem Sinne bieten die bedeutenden Autoren der Franzosen und Engländer kaum weniger

Stoff und Anlaß als die der beiden alten Völker.[1]) Aber eben diese heilsame Übung, die verborgene Schätze zutage fördert, würde gehemmt werden, wenn ein verbessertes Spezialwörterbuch im einzelnen Falle nunmehr eine treffende Übersetzung gäbe anstatt einer abgeschmackten. Denn dabei würde es doch bleiben: während die Lesenden sich gewöhnen sollen, aus dem Begriff eines Wortes, den das Lexikon in gedrängter Fülle darstellt, die Bedeutung herzuleiten, mit der es in den gegebenen Zusammenhang eingreift, läge hier das schon bereit, was sie erarbeiten könnten. Jede Gelegenheit muß benutzt werden, um sie — zwar junge, aber nun doch zur Selbständigkeit erwachende Menschen — dem vielverschlungenen Wachstum der Sprachen gegenüberzustellen, damit sie aus dem Unerschöpflichen schöpfen lernen; und hier bekämen sie wieder nur das, was pädagogische Weisheit — wir wollen den besten Fall annehmen — für augenblicklichen Bedarf ihnen zurechtgemacht hätte.

Durch den geschilderten Notstand ist die Rundverfügung eines der preußischen Provinzialschulkollegien veranlaßt, die im Jahre 1908 ergangen, im selben Jahre im Zentralblatt der Unterrichtsverwaltung abgedruckt und dadurch allgemeiner Beachtung zugänglich gemacht worden ist.[2]) Mit geringer Kürzung geben wir den Text hier wieder:

> Von unseren Departementsräten ist mehrfach beobachtet worden, wie störend im französischen und englischen Unterrichte die Spezialwörterbücher wirken, weil durch sie den Schülern der eigentlich geistbildende Teil der Arbeit des Präparierens vorweggenommen wird. Ein ausdrückliches Verbot würde, solange der Verlagsbuchhandel Bücher dieser Art anbietet, schwer durchführbar sein. Wir sehen deshalb davon ab ein solches auszusprechen, wünschen aber andrerseits über unsere Auffassung keinen Zweifel zu lassen. — Unter den Schulausgaben einzelner Literaturwerke verdienen durchweg diejenigen den Vorzug, denen keine Spezialwörterbücher beigegeben sind. Wo für eine an sich erwünschte Lektüre nur eine mit Wörterbuch verbundene Ausgabe zur Verfügung steht, da muß, sofern es nicht gelingt durch Übereinkunft mit den Sortimentsbuchhändlern die Verbreitung des schädlichen Hilfsmittels einzuschränken, der Unterricht selbst es übernehmen, die Schüler von der Benutzung abzubringen. Sehr Zweckmäßiges geschieht in dieser Richtung schon jetzt an mehreren Realanstalten der Provinz dadurch, daß während der ersten Wochen jedes Schuljahres im Französischen in O III, im Englischen in U II die Schüler in den Lehrstunden zum Gebrauch eines größeren

[1]) Allen voran Shakespeare, der Homer der Realanstalten. Vielleicht bietet sich später einmal Gelegenheit, hierfür auch Beispiele zu bringen. Einstweilen freue ich mich, daß die seit Jahren in der Praxis von mir vertretene Schätzung und Behandlung dieser Lektüre kürzlich hier warme und sachkundige Fürsprache (speziell von der syntaktischen Seite her) gefunden hat: Max Foerster in diesen Jahrbüchern, oben S. 402.

[2]) Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, herausgegeben im Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten, 1908, S. 737 f.

Wörterbuches angeleitet werden. Diese Übung, entsprechend der im Lateinischen und Griechischen an den Gymnasien, gibt dem Lehrer gute Gelegenheit, die Arbeit der Knaben zu beobachten und zu beeinflussen, teils durch praktische Winke teils durch Anregung zu eindringendem Nachdenken. — Alle, die in ihrem Berufsleben von der Bekanntschaft mit einer neueren Sprache Gebrauch machen wollen, müssen einen Text, ohne daß er schulmäßig zurechtgemacht ist, lesen können: und dazu gehört die Fähigkeit, das Lexikon zu gebrauchen. Darin die Schüler selbständig zu machen ist deshalb eine wichtige Aufgabe gerade auch der sechsklassigen Schulen.

Der Wunsch nach einer mehr wissenschaftlichen Veranstaltung der neusprachlichen Lektüre, dem diese Verfügung Ausdruck gab, hat dann wertvolle Förderung erfahren durch einen Artikel der Monatschrift für höhere Schulen (1910 S. 26 ff.), wo Emil Mackel, jetzt Direktor des Realgymnasiums in Hildesheim, 'vom Präparieren' handelt.[1]) Ausdrücklich hebt er hervor, es sei nötig, daß die Schüler von Anfang an, sobald ein eigentlicher Autor den Gegenstand der Lektüre bildet, das große Wörterbuch benutzen lernen. Daß dabei leicht Oberflächlichkeit und Gedankenlosigkeit zutage treten, verkennt er nicht, ist aber weit entfernt, vor solcher Gegnerschaft die Waffen zu strecken. Denn in der häuslichen Präparation stecke 'ein großer Schatz bildender Arbeit, der gehoben werden kann und gehoben werden muß. Das häusliche Präparieren kann und muß zu einer gewinnbringenden Arbeit gestaltet', die Schüler müssen dahin gebracht werden, daß sie 'nicht nur mit Sorgfalt und Verständnis, sondern auch mit innerer Teilnahme und mit Lust präparieren'. Er fragt, wie das möglich sei, und antwortet: 'Man muß sich nur von vornherein darüber klar sein, daß sie eben dazu gebracht, d. h. erst planmäßig dazu angeleitet und erzogen werden müssen, daß es nicht genügt, sie mit bloßen Worten dazu anzuhalten.' Mackel schildert dann ausführlich, mit selbsterlebten Beispielen aus den beiden neueren Sprachen, wie den Schülern sowohl die äußeren Handgriffe als die Wege des Denkens gezeigt werden, deren es bedarf, um aus einem Wörterbuche das Richtige herauszulesen. Ein paar Stunden hindurch sind die Lexika im Unterricht alle zur Stelle und werden unter den Augen des Lehrers nachgeschlagen; allmählich, wenn die erste Unbeholfenheit überwunden ist, wird der häuslichen Arbeit etwas zugemutet, doch immer noch durch teils vorbereitende teils zurückgreifende Fragen dafür gesorgt, daß für dieses wichtige Arbeitsgebiet die Fühlung zwischen Lehrern und Schülern er-

[1]) Als ich in der 'Kunst des Übersetzens' in einem Exkurs über das Präparieren (1903 in der dritten Aufl., wieder 1909 in der vierten) die Praxis beschrieb, die sich bei mir und meinen Kollegen für die Anleitung zum Gebrauch des Lexikons in den alten Sprachen ausgebildet hatte, sprach ich im Vorworte die Hoffnung aus, daß in ähnlicher Weise der Unterricht im Französischen und Englischen vertieft und für gründliche Schulung des Denkens nutzbar gemacht werden möchte. Mit aufrichtiger Freude begrüße ich daher den Bundesgenossen, der unerwartet von jener Seite her ins Feld gerückt ist.

halten bleibt. In meinem bisherigen amtlichen Wirkungskreise habe ich solchen Stunden gemeinsamer Arbeit vielfach beigewohnt, dabei gern selber mit Hand angelegt (im wörtlichsten Sinne). So kann ich nur wünschen, daß auch die Anregungen, die Mackel gegeben hat, recht viel Wirkung getan haben und weiter tun mögen. Wer es zum ersten Male versucht, wird erstaunt sein, welche Einblicke in kindliche Torheit sich da eröffnen, welche Handhaben zum Anfassen und Lenken der noch ungeübten Gedanken sich bieten und wie dann, unter umsichtiger und geduldiger Führung, bald genug Spürsinn und Findigkeit erwachen. Nur auf diesem Wege — auf diesem aber sicher — wird es gelingen, was doch überall unsre Aufgabe ist, von klein auf endlich zu einer Selbständigkeit des Arbeitens zu erziehen, die Gängelband und Krücken aus eignem Kraftgefühl verschmäht.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

ETWAS VON DEM UNFUGE PÄDAGOGISCHER PROJEKTENMACHER 1777 — ODER 1912?

Wer auch nur flüchtig die Schulkämpfe im letzten Drittel des XVIII. Jahrhunderts in der reichen Schulliteratur jener Zeit verfolgt, wird auf Schritt und Tritt höchst anziehende Parallelen zur Gegenwart anstellen können. Ohne dieser Versuchung zu erliegen, möchte ich im folgenden einiges mitteilen aus einer Einladungsschrift des Kgl. Gymnasium Christianeum zu Altona aus dem Jahre 1777 [1]), in der der Professor Johann Jacob Dusch unter obigem Titel u. a. folgendes ausführt:

— — — ʿNiemals sind vielleicht mehr Vorschläge über Unterricht und Lehrart gegeben, niemals ist mehr und allgemeiner davon geredet worden; und niemals ist weniger geschehen. Woher das? Liegt die Ursache des letztern in dem ersten? Das lautet seltsam: aber mancher seltsam lautende Satz ist darum doch wahr.

Ich muss hier wol erst meine Verbeugung machen vor unsern Schulreformatoren: und es geschehe mit aller Ehrerbietung, die jeder verdient. Ich will nicht zweifeln an den Einsichten, noch an dem patriotischen Eifer verschiedener. Aber daß manche sich mit unter drengen, von denen jene oder dieser, oder beyde nicht ausgemacht sind, das darf ich sagen: und um jedem zu geben, was ihm zukömt, dünkt mich, könnte ich alle in drey Classen eintheilen von sehr verschiedenem Character, in Denker, Patrioten, und gemeine Projectmacher.

Die Pädagogik, die so viel Seelenkenntniss voraus setzt, eines der angenehmsten Studien, hat reichliche und herrliche Nahrung für den Denker: und dieser projectirt, weil es ihn beschäftigt und vergnügt. Das ist, auch wenn es niemals nützen solte, was ich doch nicht sagen will, wenigstens unschuldig. Die Pädagogik ist ferner von äusserster Wichtigkeit für jeden Menschen, und jeden Stand. Der patriotische Mann darf diese Verbindung nur anschauen, so wird ihm Geist und Herz warm, um auf Vervollkommung derselben zu denken. Und fliesst denn beydes zusammen, Vergnügen in der Beschäftigung selbst, und bis zum Anschauen getriebene Einsicht des unbeschreiblichen Nutzens, o! wie muss der ganze Mann glühen, und in allen Nerven seiner Seele arbeiten! Segen und Dank über diese, oder ihre Schatten! Ihre Absicht ist, oder war gross: sie projectirten um den Menschen zu nützen. Aber auch ergiebig ist die Pädagogik an Geld und Ruf. Das ist die Sache meines Mannes von der dritten Classe, der da projectirt nicht für seine Seele, nicht für die Menschen, sondern für seine Tasche.

Auch dünkt mich, man könnte sie oft gar wol an dem verschiedenen Ton ihrer Stimmen unterscheiden; ob das gleich freylich weder leicht ist noch sicher. Der erste redet meistens mit einer süssen platonischen Stimme, sauft und lieblich, niemals aufdringend. Er scheinet nur seine schönen zusammengereiheten Ideen gern zu erzählen. Der andere redet wie ein Mann, feurig, aber behutsam, dass er ja nicht schade, indem er nur nützen wollte; stark, aber nicht verachtend; eindringend, nicht pochend. Der dritte schreyet, um für den Mann von der zwoten Classe angesehen zu werden, sich das Blut ins Gesicht hinauf, schreyet, erweckt andere Schreyer, macht Aufheben, pochet, tobet, verkleinert was gröszer, stellt als schlimmer vor, was besser, als schlecht, was sehr gut war, verachtet Bücher, Lehrmethoden, Lehrer, Schulen, alles ohne sich darüber zu bekümmern, ob mit Grund, oder nicht.

---

[1]) In einem mir von der Anstaltsbibliothek freundlichst zur Verfügung gestellten Sammelband (1761—1791).

Nun will ichs eben nicht seyn, der einen Stein gegen Leute von dieser Classe aufhebt; noch auch ist es meine Absicht, jemanden verdächtig zu machen, oder nur zu behaupten, dass er gar nichts nütze. Allein das kann ich mich nicht erwehren zu sagen, dass er unglaublich mehr schadet.

Nehmt Schulen, Schulbücher und ihre Lehrer an, wie ihr wollet; und sagt mir, haben sie nicht immer viel beygetragen, alle Fächer mit Leuten zu versehen, die ihre Geschäfte doch noch gut genug weg machten; und können sie sich nicht mit allem Rechte einen Theil des Verdienstes zuschreiben, dass grosse Männer grosse Männer geworden sind? Sagt ferner: haben sich nicht Lehrbücher, Lehrmethoden, Lehrer und Schulen gegen vormalige Zeiten sehr verbessert? Ich mögte doch wissen, was der Mann, der dies leugnet, für Erfahrungen und Beobachtungen gemacht habe! Indess um so freygebig zu seyn, als man immer verlangt; so nehmet an, dass nach irgend einem Plan dieser Projectirer, wenn er allenthalben ausgeführt würde, das Schulwesen seine Vollkommenheit erhalten müsste: wär es wol gut, unterdessen bis das wirklich würde, die Schulen allesamt zu schliessen? Der Mensch, der entweder nicht einsiehet, oder wenn er es einsiehet, doch leugnet, dass die Folgen davon äusserst verderblich seyn würden, der Mensch müsste wenig Hirn, oder um viel Gehirn eine eiserne Stirn haben!

Und was thun nun unsere pädagogischen Schreyer? Sie declamiren, verkleinern, verachten, machen verächtlich und hässlich Schulen, Bücher, Lehrmethoden, in Ankündigungen, fliegenden Blättern, in Zeitungen, in Journalen, in dicken Büchern; so dreist, so öffentlich, so oft, dass das Publikum schon lange irre geworden ist in seinem Glauben. Väter und Mütter lesen die Warnungen; und der Widerwillen gegen alles, was nicht unter einem fremden Namen Schule ist, wird so allgemein, und eingewurzelt, dass dem guten Vater beynahe ein Schauder überläuft, wenn er von ungefähr einem Schulgebäude vorüber gehet. Ist es Wunder, dass sie öde Gebäude werden?

Dies ist nicht der einzige Schaden, den sie anrichten. Ihre Thorheit steckt auch an. Jeder, der handeln und ausüben sollte, will nur träumen, und projectiren. Der junge und bequeme Lehrer, tritt, voll von dieser Schwärmerey, sein Schulamt an. Er findet da vielleicht wenig von dem, was er gelesen, und selbst projectirt hatte: natürlich ist's, es gefällt ihm nichts von dem, was geschiehet. Man setze, dass vieles vollkommener seyn könnte: aber wenn nun der Einführung dieses Vollkommeneren die äusserlichen Umstände entgegen sind, die er so wenig verändern kann, als alle, die vor ihm waren, und neben ihm sind, sollte der Mann sich nicht in den Wirkungskreis, womit diese Umstände ihn umschränken, hineinfügen, und in demselben handeln? Kann er nicht nützen, wie und soviel er wünschte, muss er deswegen nicht nützen, so viel er kann? Aber projectiren und träumen ist seine Sache, und träumen ist freylich leichter, und angenehmer als arbeiten. Dabey legt er doch freylich oft sein Amtsgewissen sehr ruhig auf die Einbildung nieder, wodurch er sich, vielleicht auch andere täuschet, man könne unter solchen Umständen mit aller Arbeit doch nichts ausrichten.

O! glaubt ihm nicht, wer Ihr auch seyd, denen er das aufzubürden sucht! Ein geschickter und con amore arbeitender Bildschnitzer schneidet euch einen tausendmal schöneren Antinous mit einem Taschenmesser, als der regelvolle Stümper, oder bequeme unlustige Werkmeister mit allen Instrumenten seines Kunstgewerbes. Freylich würde das Werk des ersten ein vollkommeners Meisterstück, wenn er durch alle Hülfsmittel hätte wirken können.

Wenn eine Schule sehr gute Lehrer hat, so sorgt nicht für sehr gute Bücher und sehr gute Methode!

Noch eines Schadens muss ich gedenken, den diese Classe von Reformatoren veranlasset. Wie gegenwärtig allethalben, bey der Toillette glaub' ich nicht ausgenommen, von Erziehung und Schulsachen geredet wird, ist bekannt. Jedermann dünkt sich Kenner darin; denn jedermann hat so manches gelesen! Welch ein Elend für den Lehrer, wenn jeder glaubt, ihn meistern zu können, und wenn er jeden widerhallenden Weidspruch eines Pädagogen zehnmal beantworten muss!' — — —

Von den 'Aussichten, Hofnungen und Wünschen', die den zweiten Teil der Einladungsschrift ausmachen, sei hier nur der

Wunsch angeführt, 'dass dem frühzeitigen, unreifen Ausfliegen der Studierenden gesteuert werden möchte'. Dusch schlägt zu diesem Zwecke eine 'nach einem festgesetzten Maasz der Fähigkeiten von Obrigkeitswegen autorisierte Prüfung der Kandidaten der Akademie zuerst von den Schullehrern, und zum zweytenmal von einem dazu verordneten besonderen Kollegio', vor. 'Der Erfolg dieses (zweiten) Examens wird ins Protocoll eingetragen, und nach demselben werden die Zeugnisse ausgefertigt, welche, sie mögen nun mit den Zeugnissen der ersten Instanz übereinkommen oder nicht, die Tüchtigkeit des jungen Menschen zur Universität entscheiden, der ohne dieses Zeugniss, wenn er anders auf Beförderung studiret, auf der Universität schlechterdings nicht angenommen wird. Könnte jemand diesen Hindernissen entwischen?'

Wie Dusch über die Versetzung von einer Klasse in die nächsthöhere dachte, sagt er in folgenden Worten: 'Ein Sprung ist selten nicht gefährlich: und gewiss derjenige junge Mensch, dem es überdrüssig wird, in einer Classe zu bleiben, worin er noch zu lernen hat, dem wirds morgen überdrüssig werden in der höhern, wohin er sich heute wünschte. Er wird in der öbersten sich eben so bald reif glauben für die Universität, als in der untersten für die nächstfolgende Classe, und das ist ja eben das grösste Elend, dass sie alle so sehr brennen durch die Classen der Schulen nach der Akademie zu laufen; und dass die gar zu nachsichtigen Väter so schwach sind, sich von ihnen bereden zu lassen. Dass kein einziger aus einer Classe in die höhere versetzt werde, als der dazu die gehörige Geschicklichkeiten hat, ist unser Gesetz, und sollte ohne Ausnahme beobachtet werden.'

In einer zeitgenössischen Anzeige[1]) dieser Abhandlung des wackeren Professors Dusch heißt es von ihr: 'Ein Wort geredt zur rechten Zeit! — — — Das sind nun freylich triftige Wahrheiten, die man, wenn nicht aller Erfahrung widersprochen werden soll, nicht läugnen kann. Und Herr Dusch verdient wirklich unsern und des gesetztern Publikums warmen Dank, dass er das Unwesen der pädagogischen Schreyer so gründlich und freymüthig rügt.' — — — 'Solche reichhaltige Schulanschläge wünschten wir noch mehrere zu erhalten und anzeigen zu können.'

Otto Beckers.

¹) In 'Allgemeine Bibliothek für das Schul- und Erziehungswesen in Deutschland'. Sechsten Bandes zweytes Stück, Nördlingen, 1778.

EIN NEUER LEHRPLAN DES WÜRTTEMBERGISCHEN GYMNASIUMS UND DIE TÜBINGER PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT

Die Beunruhigung, der das humanistische Gymnasium seit dem Anfang der Achtzigerjahre ausgesetzt ist, hat immer noch ihr Ende nicht erreicht. Man hört, daß auch die bayrische Oberschulbehörde, die bisher am zähesten an den alten Ordnungen festgehalten hatte, mit erheblichen Abänderungen des Lehrplans für ihre Gymnasien beschäftigt ist; und von der württembergischen Behörde ist ein neuer Plan — seit 1891 der dritte! — schon ausgearbeitet worden, der höchstwahrscheinlich demnächst mit Beginn des neuen Schuljahrs zur Ausführung kommt. Er ist dadurch gekennzeichnet, daß das Latein, das bei den vorausgehenden Neuerungen so bedeutend verkürzt wurde, zuerst um 21 (—23) Stunden, dann um 7 Stunden, aufs neue 4 Stunden verlieren, das Französische, das schon mehrfach verstärkt wurde, um 2 neue Stunden vermehrt werden soll. Wenn das zur Wirklichkeit geworden ist, so wird das württembergische Gymnasium die Ehre haben, mit 21 französischen Wochenstunden an der Spitze der Gymnasien Deutschlands (abgesehen von Elsaß-Lothringen) zu stehen, wie es bis vor wenigen Jahrzehnten von alters her den Ruhm genoß, das Latein am meisten von allen zu pflegen. Hat doch damals sogar das Stuttgarter Realgymnasium, jene eigenartige durch schöne Erfolge bewährte Schöpfung Dillmanns[1]), mit 91 lateinischen

¹) Leider hat sie seit dem Tode ihres Begründers und langjährigen von den Schülern und Lehrern der Anstalt gleich verehrten Rektors allmählich ihre Eigenartigkeit so ziemlich eingebüßt und ist (gleich der Ulmer Tochteranstalt) ganz der preußischen Realschule 1. Ordnung angeglichen worden, die dafür den besser klingenden Titel der Stuttgarter Anstalt übernahm.

Wochenstunden die preußischen Gymnasien erheblich überragt. Auch das Griechische wird insofern durch den neuen Lehrplan geschädigt, als die griechische Schrift künftig nicht mehr zum voraus in Schreibstunden eingeübt werden kann. Schon vor dieser neuesten Gestaltung der Dinge hat das württembergische Gymnasium einige Stunden weniger Griechisch als das sächsische und das der thüringischen Staaten, künftighin aber wird es zudem an Lateinstunden nicht bloß von Sachsen, sondern namentlich auch von Baden übertroffen sein.

Es gehört keine große Sehergabe dazu, um die Erfahrungen, die man mit dem neuen Plan machen wird, vorauszusagen. Sie werden schlecht sein. Die Ziellosigkeit und Flatterhaftigkeit der Schüler, die dem bunten, in raschem Wechsel sich ablösenden Vielerlei des Lehrstoffs entspricht, wird noch zunehmen, und wahrscheinlich wird deshalb auch Mißstimmung und Berufsverdrossenheit unter der Lehrerschaft weiter um sich greifen. Dann werden Erlasse kommen, daß man da und dort befriedigende Ergebnisse erzielen könnte durch 'Verbesserung der Methode'. Sie werden mit Kopfschütteln und zum Teil mit philosophischer Gleichmütigkeit, zum Teil mit Verbitterung aufgenommen werden. Bald wird dann aufs neue der Ruf nach Erleichterung für die 'überbürdeten', in der Tat durch das Hin- und Herzerren ihrer Aufmerksamkeit abgestumpften Schüler sich erheben. Die schulhygienischen Kongresse werden dafür sorgen, daß er Widerhall findet — und was dann weiter? Dann handelt es sich darum, ob Latein und Griechisch wieder und wieder einiger Stunden beraubt werden sollen, bis es so weit kommt, wie in Frankreich oder Schweden, wo sie nur noch eine ziemlich wertlose Verzierung des Unterrichts der Mittelschulen bilden, oder ob man einsieht, daß auf diesem Wege kein Heil ist, daß man zurücklenken und die Stellung der alten Sprachen im Gymnasium wieder verstärken muß. In der Tat, man könnte das jetzt schon einsehen, wenn man unbefangen die Urteile im Dienst ergrauter Lehrer über den gegenwärtigen und den früheren Stand des Gymnasiums erwägen wollte und wenn man sich warnen ließe durch die Erfahrungen der vorher genannten Länder. Was insbesondere Frankreich betrifft, so ist es sehr beachtenswert, daß dort neuerdings eine sehr lebhafte Bewegung eingesetzt hat, die darauf hinzielt, den klassischen Sprachen in der Mittelschule wieder mehr Raum zu schaffen. Näheres darüber enthält ein Aufsatz F. Ruskas im Pädagogischen Archiv 1912, S. 168 ff. Wir lesen dort, daß eine Vereinigung von 'Freunden der humanistischen Bildung' kürzlich an den Unterrichtsminister folgendes Schreiben gerichtet hat: 'Wir beehren uns, beunruhigt durch die zunehmende Abnahme der allgemeinen Bildung, und davon überzeugt, daß zwischen dem Studium der alten Sprachen und der fortdauernden Blüte des französischen Geistes die engste Verbindung vorhanden ist, Ihre Aufmerksamkeit darauf zu richten, die Lehrpläne vom Jahre 1902 erneuert zu prüfen, welche das Studium der lateinischen Sprache in den Lycées fast vollständig verdrängt und dazu das Studium der griechischen Sprache leider auch verringert haben.' Wir lesen dort außerdem, was noch bedeutsamer ist, daß Klagen über den durch modernen Schulbetrieb geförderten Verfall geistiger Disziplin und klarer Denkgewohnheiten namentlich von den Führern der Technik und Industrie erhoben werden. So hat sich in gleichem Sinn wie jene Vereinigung z. B. der Leiter eines großen Stahlwerks an den Minister gewandt und die Erklärung abgegeben, daß nach seiner Überzeugung der Tiefstand des lateinischen und griechischen Unterrichts der Grund davon sei, daß er keine leistungsfähigen Ingenieure mehr bekommen könne.

Und was werden die Folgen für die geistige Verfassung der Studenten unserer deutschen Hochschulen sein, wenn dem Gymnasium, anstatt daß es seine bewährte Eigenart bewahren dürfte, der Betrieb seiner eigentlichen Kernfächer immer mehr verkümmert wird? Mit dieser Frage hat sich anläßlich jenes Entwurfs eines neuen Lehrplans für das württembergische Gymnasium die philosophische Fakultät der Landesuniversität befaßt. Auch sie hat sich an das Unterrichtsministerium gewandt, nachdem sie einstimmig zu folgender For-

mulierung ihrer Ansicht gekommen war[1]): 'Wir halten uns für verpflichtet, darauf hinzuweisen, daß wir in der Verminderung der Stundenzahl für den lateinischen Unterricht an den humanistischen Gymnasien eine Gefahr für die Vorbildung zum wissenschaftlichen Studium, wie sie im besonderen das humanistische Gymnasium zu geben berufen ist, erblicken würden. Wir wissen einerseits, daß uns preußische Universitätslehrer, welche die wissenschaftlich und ideal erziehende Bedeutung des Gymnasialunterrichts zu würdigen wissen, um den verhältnismäßig guten Stand und Erfolg des Lateinunterrichts an unseren Gymnasien beneiden, andrerseits aber, daß doch nicht allein von Lehrern unserer Fakultät, sondern z. B. auch von Juristen über neuerliche Abnahme der notwendigen Kenntnis des Lateins bei den Studierenden unseres Landes schon jetzt geklagt wird. Wir halten es aber auch überhaupt aus wissenschaftlich-methodischen Gründen für höchst bedenklich, wenn Schritte getan werden, um dem Gymnasium einen gründlichen Unterricht in seinen schwierigen Zentralfächern zu erschweren oder unmöglich zu machen. Denn ein infolge Zeitmangels auf oberflächliche Behandlung gerade schwieriger Gegenstände angewiesener Unterricht erzieht nicht diejenigen Eigenschaften der Vertiefung, Gründlichkeit, Zähigkeit, Nachdenklichkeit, die für das Studium aller Fakultäten in erster Linie notwendig sind. Wir können nur wünschen, daß der gute Stand des Lateinunterrichts an unseren Gymnasien, zu dessen Veränderung uns triftige Gründe nicht vorzuliegen scheinen, erhalten bleibe. Unter den Fächern, deren Stundenzahl auf Kosten des Lateinischen vermehrt werden soll, steht, soviel wir wissen, das Französische in vorderer Linie. Wir können nicht zugeben, daß im Interesse der allgemeinen Vorbildung zum wissenschaftlichen Studium eine Verstärkung gerade des Unterrichts im Französischen notwendig sei. Das Französische bis zur Erreichung vollkommener grammatischer Sicherheit und Fertigkeit im Sprechen und Schreiben weiterzuführen, ist eine Aufgabe, die sich die Realschule allenfalls stellen kann; eine tiefere Einführung von Schülern in die eigentlich charakteristischen Werke der französischen Literatur aber, falls sie überhaupt heutzutage für deutsche Schüler notwendig sein sollte, dürfte für Realschule und Gymnasium gleichermaßen aus pädagogischen Gründen schwerlich zu erreichen sein. Auf dem Gebiet des neusprachlichen Unterrichts haben die Fakultäten der Universität alle nur den Wunsch, daß die zur Universität kommenden Studierenden im Französischen, aber ebenso im Englischen und Italienischen, so weit gefördert werden möchten, daß sie ein wissenschaftliches Buch in jeder dieser Sprachen ohne Schwierigkeit lesen können. Denn in diese Notwendigkeit sieht sich heute jeder Studierende, der sein Fach gründlich kennen lernen will, oft genug versetzt, und man kann heute nicht sagen, daß in irgendeinem Fach die wissenschaftliche Literatur in französischer Sprache von wesentlich und durchgängig höherer Bedeutung sei als die in englischer oder italienischer.'

Veröffentlicht worden ist diese Erklärung (am 25. Juli) im Schwäbischen Merkur, wo sie Prof. Dr. Wilhelm Schmid mit erläuternden Bemerkungen eingeführt hat. Ich hatte mir erlaubt, einige Zeit vorher ebenfalls im Schwäbischen Merkur auf die Gefahr aufmerksam zu machen. Einige Worte, die mir daraufhin v. Wilamowitz-Möllendorff geschrieben hat, dürften wohl auch allgemeineres Interesse beanspruchen. Sie lauten: 'Halten Sie die Eigenart Ihrer württembergischen Schule zäh fest, steigern Sie . . die Einschränkung des Französischen. Vor allem aber bewahren Sie die gute grammatische Schulung . . . Das ist die Grundlage für Denkenkönnen.' Wäre es noch Zeit, den Rat zu befolgen? oder ist ein Festhalten jetzt schon nicht mehr möglich? Auch in diesem Falle dürfen wir nicht verzagen: um so eher ist dann auf den Augenblick zu hoffen, da man sich gedrängt sehen wird, Verlorenes zurückzugewinnen, Zerstörtes wiederherzustellen.

Constantin Ritter.

[1]) Die Tübinger Fakultät schließt sich durch diese Erklärung mit dankenswerter Entschiedenheit dem Vorgehen der Philosophischen Fakultät in Marburg und des Gesamtsenates der Universität Gießen an, worüber in diesen Jahrbüchern 1911 XXVIII 447 ff. berichtet ist.

DER JENAER FERIENKURSUS FÜR STAATSBÜRGERLICHE BILDUNG UND ERZIEHUNG (12.—17. AUGUST)

Fortbildungskurse für Geschichtslehrer, namentlich im Hinblick auf den erweiterten Aufgabenkreis, den die Forderung der staatsbürgerlichen Erziehung bringt, sind in jüngster Zeit mehrfach gewünscht worden. Diese Wünsche sind durchaus berechtigt, schon im Interesse der Parität der Unterrichtsfächer: die Archäologen, die Naturwissenschaftler, die Theologen, die Neuphilologen, sie alle halten Fortbildungskurse ab. Bedeutet es da nicht an sich schon ein Minus, wenn der Geschichtslehrer nicht das gleiche Fortbildungsbedürfnis empfände. Dazu kommt, daß auf selten einem Gebiet die Forschung in den letzten drei Jahrzehnten sich so stofflich erweitert und methodisch vertieft hat, wie auf dem der Geschichtswissenschaft. Weiter ist zu bedenken, daß man heute von dem Geschichtslehrer Kenntnisse namentlich staatswissenschaftlicher und nationalökonomischer Art fordert, die noch vor einem Menschenalter kaum beim Studium berücksichtigt wurden. Immer und immer wieder ist mit Recht betont worden, staatsbürgerliche Erziehung und Belehrung ist in erster Linie eine Personen-, nicht eine Institutionenfrage, weniger Sache des Lehrplans als eines politisch interessierten und staatswissenschaftlich wohl unterrichteten Lehrers. Dies waren die Gründe, die die 'Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Eriehung' (Vorsitzender: Staatsminister Dr. von Hentig-Berlin) bestimmten in dieser Richtung einen Versuch zu wagen. Im Anschluß an die Jenaer Universitätsferienkurse wurde vom 12.—17. August ein Sonderkursus für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung abgehalten. Dieser erste Versuch kann als durchaus gelungen bezeichnet werden. Schon rein äußerlich erkennt man an der Teilnehmerzahl, wie sehr man einem tatsächlich gefühlten Bedürfnis entgegenkam: von den 748 Teilnehmern der Gesamtkurse hörten etwa 150 ausschließlich die Vorträge des Sonderkursus. Weit mehr erweist dies aber die innere Teilnahme, besonders der rege Meinungsaustausch. Der 'staatsbürgerlichen Woche' war es offenbar gelungen, die einander nicht immer irenisch gesinnten Gruppen der so reich abgestuften Schulhierarchie zu gemeinsamer Arbeit zusammenzuschweißen. Lehrer aller Schulgattungen sowie aller Teile des Reiches und der Nachbarländer waren vertreten und saßen in den Räumen des stimmungsvollen Universitätsneubaues friedlich nebeneinander: der norddeutsche Oberlehrer, der Münchener Gymnasialprofessor neben dem jungen Jenaer cand. hist., der schlesische Regierungs- und Schulrat neben dem Schweizer Sekundarlehrer, dem Moskauer Staatsrat, der Gewerbeschullehrer des rheinisch-westfälischen Industriegebiets neben dem vogtländischen Fortbildungsschuldirektor, die Berliner Schulvorsteherin neben der Eisenacher Oberlehrerin, dazu eine Reihe von politisch interessierten Nichtpädagogen. Eine große Anzahl der Kursteilnehmer waren von ihren Schulbehörden oder Magistraten entsendet.

Die Verbindung mit den vielbesuchten und durch Dettmer, Rein und Weinel vorzüglich organisierten Jenaer Ferienkurse erwies sich als recht glücklich. Zunächst lockten die reichen Bildungsmöglichkeiten der verschiedenen Kurse. Eine Reihe von bedeutenden Gelehrten und Pädagogen kennen zu lernen, war so Gelegenheit gegeben. Den Historiker mochte aus den übrigen Kursen wohl anziehen der Gießner Kirchenhistoriker Krüger, der über 'Luther im Lichte der neueren Forschung' las, der Berliner Bodenreformer Damaschke durch seine Vorträge 'Einführung in die sozialen Probleme der Gegenwart', ferner der Jenaer Historiker Mentz durch seine 'Politische Geschichte Deutschlands im XIX. Jahrh.', der Hamburger Vorkämpfer für 'Volksbildung' Ernst Schultze, der über 'Wesen und Wirksamkeit großer Männer' sprach. Neben diesen Bildungsmöglichkeiten wird wohl auch viele angezogen haben der eigene Zauber des lieben alten Städtleins Jena, seine unzerstörbare Burschenpoesie, sein heimeliger Marktplatz, seine holden Höhen, seine herrlichen Täler. Zweier Jenaer Veranstaltungen sei in diesem Rahmen besonders gedacht: es wurde unter der sachkundigen Führung von Professor Mentz-Jena das Schlachtfeld von 1806 überwandert, ferner fand ein Besuch des weltbe-

kannten 'Zeißwerkes' statt, zuvor hatte der volkswirtschaftliche Leiter der Firma Zeiß, Dr. Schomerus die nationalökonomischen und sozialen Probleme, vor allem die Abbesche Arbeitsverfassung erläutert.

Der eigentliche Kursus gliederte sich in wissenschaftliche und methodische Vorlesungen, sowie in Einzelvorträge. In den weiten Räumen des bekannten Jenaer 'Volkshauses', einer der Glanzschöpfungen der Ernst Abbestiftung, fanden am Abend die Einzelvorträge statt. Der Straßburger Gymnasialoberlehrer Lic. W. Kapp sprach über 'Das Deutsche Reich und das Reichsland', die Berliner Schriftstellerin Helene Lange über 'Die staatsbürgerliche Bildung der Frau' und der Münchener Schriftsteller Dr. Unold über 'Die ethischen Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung'.

Der Kursus umfaßte zwei Gruppen von Vorlesungen: wissenschaftliche und methodisch-praktische. Die wissenschaftlichen Vorlesungen standen von vornherein unter einem ungünstigen Zeichen: der Jenaer Sozialpolitiker und Nationalökonom Schachner, bekannt durch seine neuseeländischen Wirtschaftsstudien, war kurz vor dem Kursus verstorben, die Vorlesung von Professor Geffcken von der Kölner Handelshochschule über 'Die Reichsverfassung und ihre Bedeutung für den Staatsbürger' mußte in letzter Stunde wegen Erkrankung des Vortragenden abgesetzt werden. Um so glänzender löste der Leipziger Historiker Erich Brandenburg seine Aufgabe. In seinen durch ihre ruhige Logik so zwingenden Darlegungen behandelte er die Hauptprobleme der allgemeinen Staatslehre und Politik. Er sprach über Zweck und Wesen des Staates, Staatsformen- und Staatsverfassung, Staatsorgane, Staatsfunktionen, die politischen Parteien. Die von Vorlesung zu Vorlesung wachsende Teilnehmerzahl bewies, wie groß das Bedürfnis nach leidenschaftsloser, auf historischer Grundlage sich aufbauende Einführung in dies moderne Staatsleben ist. Stürmischer Beifall dankte ihm am Schluß seiner Vortragsreihe. An der Hand sorgfältig ausgewählter Lichtbilder gab Dr. R. Hennig, der Herausgeber der Monatschrift 'Weltverkehr und Weltwirtschaft', eine Einführung in 'Deutschlands Anteil am Weltverkehr'.

Bei der geplanten Wiederholung müßte den wissenschaftlichen Vorlesungen mehr Raum gewährt werden, hingegen könnten die praktisch-methodischen Kurse zusammengedrängt werden. Der Unterzeichnete besprach die grundsätzlichen Fragen der staatsbürgerlichen Erziehung: er ging von dem Begriffe des modernen Staates aus und stellte die Grundzüge einer modernen Bildungspolitik dar, behandelte dann die Motive der staatsbürgerlichen Bildung sowie deren Träger. Besonders verbreitete er sich über die Schule und die damit gegebenen Probleme: Gefahren der staatsbürgerlichen Erziehung, Erziehung oder Belehrung?, Selbstverwaltung der Schulen, Anteil der einzelnen Fächer, Stellung des Lehrers, Jugendzeitschrift, Jugendpflege usw. Die Methodik der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung für Fach- und Fortbildungsschulen behandelte der Dozent an der Mannheimer Handelshochschule Dr. rer. pol. Artur Schröter, für die allgemein bildenden höheren Schulen der Görlitzer Gymnasialdirektor Professor Stutzer. Auf die Ausführungen Stutzers sei hier dem Charakter der Zeitschrift entsprechend etwas näher eingegangen. In seiner frischen, immer die Bedürfnisse des praktischen Schullebens berücksichtigenden Weise führt er u. a. folgendes aus: die höheren Schulen haben die besondere Verpflichtung, dem Gedanken der staatsbürgerlichen Erziehung nachzugehen, weil ihre Zöglinge zum großen Teil die künftigen Führer im staatlichen politischen Leben stellen, zugleich aber warnte er davor, den Einfluß der Schule zu überschätzen. Ein gesondertes Fach lehnte er ab, alle Unterrichtsfächer haben teil am politischen Erziehungswerk, eingehend wurde dies für das humanistische Gymnasium am altklassischen Unterricht nachgewiesen. Besonders der Geschichtsunterricht ist Träger der staatsbürgerlichen Erziehung. Freilich müßte eine vierte Geschichtstunde gewonnen werden. Für das humanistische Gymnasium ist diese der Mathematik zu entnehmen, dies steht durchaus im Einklang mit der oft betonten Pflege der 'Eigenart' der einzelnen Schulgattung. Eingehend wurde die Verteilung des staatsbürgerlichen Lehrstoffes für die beiden Abschlußklassen U II — O I besprochen.

Es ist zu wünschen, daß der Jenaer Kursus wiederholt und nach der wissenschaftlichen Seite ausgebaut werde.

Paul Rühlmann.

Wege zur Philosophie: Nr. 4. A. Görland, Die Hypothese, ihre Aufgabe und ihre Stelle in der Arbeit der Naturwissenschaft, IV und 100 S. — Nr. 5. R. Eisler, Geist und Körper, IV und 68 S. — Nr. 6. Nicolai Hartmann, Philosophische Grundlagen der Biologie, IV und 172 S. Je 1,50 Mk. — Ergänzungsreihe (Einführungen in die Philosophie der Gegenwart) Nr. 2. Ferdinand Jacob Schmidt, Der philosophische Sinn. Programm des energetischen Idealismus. IV und 103 S. 1,50 Mk. Göttingen, Vandenhoeck & Rupprecht.

Im XXVIII. Bande dieser Zeitschrift, S. 506, sind die ersten vier Veröffentlichungen dieses Unternehmens angezeigt worden. Zu ihnen sind jetzt vier weitere hinzugekommen, die sich ihren Vorläufern würdig anschließen. Auch sie verdienen Beachtung und können in den höheren Schulen sowohl zur selbständigen Lektüre der Schüler oberer Klassen als auch für die Vorbereitung des Lehrers dienen. Die Arbeit F. J. Schmidts freilich wird wenigstens für den ersten Zweck nur in sehr beschränktem Maße in Betracht kommen, gerade so wie die von P. Natorp. Aber dem Lehrer wird sie die Möglichkeit bieten, den eigenartigen Standpunkt des Verfassers kennen zu lernen, der für wahrhaft philosophisch nur diejenige Weltansicht erklärt, die auf der Entwicklung des Begriffs der Totalität oder der Ganzheit beruht, für den die Philosophie im Unterschiede von allen anderen Wissenschaften reine Totalitätswissenschaft und ihr unmittelbares Lebenselement der Totalitätssinn des menschlichen Bewußtseins ist, für den das vollendete Ganze der Weltwirklichkeit nur dadurch begriffen werden kann, daß sich der Gegensatz eines Faktors (A) mit dem Inbegriff aller seiner Gegenfaktoren (Non-A) in einer geschlossenen Einheit aufhebt, so daß als letzter innerer Grund des Ganzen nicht ein substanzielles Sein gedacht werden kann, sondern nur eine substanzielle Energie deren Wesen einzig und allein darin besteht, ihr reines Gegenteil, das Energielose, zu setzen und in Energie umzusetzen. — Von den drei übrigen Arbeiten dürfte die von Nicolai Hartmann vielleicht die weiteste Verbreitung finden. Obwohl sie durchaus wissenschaftlich gehalten ist und obwohl sie die Termini, die die moderne Biologie geprägt hat, ausgiebig anwendet, wird sie doch von einem Primaner, der auf der Oberstufe den entsprechenden Unterricht in der Naturkunde genossen hat, bei einiger Bemühung bewältigt werden können. Aus ihrem Studium aber wird ihm eine Erhöhung seines wissenschaftlichen Standpunktes, eine Zusammenfassung der Antworten auf die verschiedensten Fragen zuteil werden, die ihn mit Genugtuung und Freude erfüllen muß. Groß ist der Kreis der in dem Buche zur Sprache gebrachten Probleme. Die Erörterung führt hinauf bis zu dem höchsten vom Verhältnis von Leben und Bewußtsein, das den Inhalt des letzten Kapitels bildet. 'Das Problem des Lebens und seine Teilprobleme', 'Die systematischen Voraussetzungen des Lebens', 'Lebensform und Lebensprozeß', 'Individuum und Gattung', 'Kausalität und Zweckmäßigkeit', 'Deszendenz und Selektion' sind die Überschriften der übrigen, die von dem reichen Inhalt eine erste Vorstellung geben mögen. — Wie einst Galilei und Bruno im Zwiegespräch erfundener Personen das Für und Wider sich bekämpfender wissenschaftlicher Standpunkte erörterten und in dieser Form der Darstellung den Leser zu der Erkenntnis führten, die sie als die wahre erfunden hatten, so erörtert Görland sein Problem in einem Briefwechsel zwischen drei Freunden. — Rudolf Eisler endlich, der über die von ihm behandelte Frage auch sonst schon sich geäußert hat, bespricht sie wieder in herkömmlicher Form, indem er dem Leser in abgeschlossenen Kapiteln die möglichen Standpunkte vorführt, das Physische im Verhältnis zum Psychischen, das Psychische im Verhältnis zum Physischen, hier die Ansichten des Materialismus, des Dualismus und der Identitätstheorie erörternd, in einem Schlußkapitel endlich das Verhältnis von Leib und Seele betrachtend.

Schon in der Anzeige der ersten Hefte ist bemerkt worden, daß sie — es ergibt sich schon aus dem Haupttitel — nicht sowohl fertige Resultate und bestimmte

Lösungen irgendeiner Schule oder Richtung zu übermitteln streben, als vielmehr den Leser dahin zu führen, daß er die Schwierigkeiten selbständig erfassen, selbständig urteilen und entscheiden lernt. Dieser Bestimmung dienen auch die heute angezeigten in vollem Maße und können deswegen aufrichtig empfohlen werden. MAX NATH.

EINE GELÄNDEÜBUNG IM ANSCHLUSS AN DIE CÄSARLEKTÜRE
(Bell. Gall. I 21. 22)

Nach seinem Übergang über den Arar (die Saone) I 13 hält Cäsar seine Truppen von einem Gefecht mit den vor ihm her eilenden Helvetiern zurück und marschiert 15 Tage lang in nordwestlicher Richtung weiter: 7—9 km betrug die Entfernung zwischen den beiden Heereskörpern (I 15). Eines Tages bekommt er die Meldung, die Feinde hätten, 12 km von seinem eigenen Lager entfernt, *sub monte* ein Lager aufgeschlagen. Ausgeschickte Kundschafter berichten, der Berg sei auf allen Seiten leicht zu ersteigen. Cäsar schickt darauf *de tertia vigilia* (21, 2) den Labienus mit zwei Legionen und ortskundigen Führern voraus mit dem bestimmten Befehl, das *summum iugum* des Berges zu besetzen; er weiht ihn genau in seinen Kriegsplan ein. Er selbst eilt einige Stunden später auf derselben Straße, auf der die Helvetier marschiert waren, d. h. in der Richtung auf das feindliche Lager. Die Reiterei wird vorausgeschickt, P. Considius — *rei militaris peritissimus* — erhält den Auftrag, mit Spähern das Gelände zu erforschen (21, 4). Bei Tagesanbruch, als Cäsar unterwegs ist, der Feind aber von seinem Anmarsch noch keine Kunde hat, sprengt Considius im gestreckten Laufe heran und meldet *montem, quem a Labieno occupari voluerit, ab hostibus teneri: id se a Gallicis armis atque insignibus cognovisse.* Cäsar bringt darauf seine Truppen in den Schutz des nächsten Hügels: *aciem instruit.* Man erwartet mit Spannung, was werden soll. Aber Cäsar berichtet ganz nüchtern, wie Labienus seinen Befehl ausgeführt hat: er hatte den Berg besetzt, wartete auf das Anrücken von Cäsars Truppen und enthielt sich eines Angriffs. Bei der Gelegenheit erfahren wir den Befehl, den Labienus *de tertia vigilia* (21, 2) von Cäsar erhalten hatte: damit der Angriff auf das *sub monte* gelegene Helvetierlager von allen Seiten gleichzeitig (*undique uno tempore*) erfolgen könne, solle er einen Angriff nicht früher beginnen, als bis Cäsars Truppen nahe am Lager der Feinde, d. h. also auch nahe an dem Berge angelangt wären. — Spät am Tage kommen die Späher zu Cäsar und melden, nicht die Helvetier, sondern Labienus habe den Berg besetzt, Considius habe in der Aufregung *pro viso* gemeldet, *quod non vidisset.* Darauf zieht Cäsar weiter — auf derselben Straße, im gewohnten Zwischenraum — und schlägt abends 4,5 km von den Helvetiern entfernt sein Lager auf.

Diesen Abschnitt aus Cäsars Kampf mit den Helvetiern habe ich an einem mäßig warmen Julinachmittage mit meinen Untertertianern (die das Verständnis der Stelle selbstverständlich in der Klasse gewonnen hatten) in Form einer Geländeübung behandelt.[1] Da ich glaube, daß derartige Übungen das Verständnis der Jugend für Gelände, Feldherrnkunst und soldatische Manneszucht fördern, zum mindesten aber die der Phantasie der Schüler oft recht wenig Anregung bietenden Schilderungen Cäsars wesentlich ergänzen und beleben können, möchte ich in Kürze Kollegen und Freunden der Jugend den Verlauf dieses Nachmittages erzählen, der im übrigen bei den Jungen helle Begeisterung auslöste und zu meinen schönsten Lehrererinnerungen gehören wird.

Die Teilnahme war freiwillig: von 36 Schülern erschienen 35. 10 davon meldeten sich als Helvetier: sie bekamen Armbinden in den (weimarischen) Landesfarben. Den 25, die auf Cäsars Seite kämpfen wollten, wurden die gleichen Binden — in schwarz-weiß-rot — ausgehändigt (der Turnlehrer stellte sie uns zur Verfügung). Diese 25 ordnete ich, wie folgt:

---

[1] Ich will gern erwähnen, daß mich die mit großem pädagogischen Geschick durchgeführten Geländeübungen der Ortsgruppe Jena des Jungdeutschlandbundes auf den Gedanken gebracht haben, solche Übungen Unterrichtszwecken dienstbar zu machen.

Considius + 3 *exploratores*	= 4
Labienus + 8 (zwei Legionen!) + 1 ortskundiger Führer . . .	= 10
Cäsars Truppen (Cäsar ausgeschlossen).	11
	25

Sowohl Considius wie Labienus bekamen von mir einen ausführlichen 'Befehl' (geschriebene Zettel). Punkt 3 Uhr brachen die 'Helvetier' von der sogenannten Camsdorfer Brücke (einem der sieben Wunder Jenas, das jetzt dem Untergange geweiht ist) in östlicher Richtung auf der nach Bürgel führenden Straße auf. Sie hatten am Südabhange des Dorlberges (etwa 8 km Entfernung) ein Lager aufzuschlagen, durften genügend *impedimenta* mitführen und hatten die leichteste Aufgabe. Ihr Führer hat musterhafte Ordnung gehalten und drei Stunden selbständig für seine Truppe die Veranwortung gehabt.

3¼ Uhr ließ 'Cäsar' den Labienus mit seinen Leuten abrücken. Ihn unterstützte ein wegkundiger Führer, der als Mitglied des 'Wandervogels' im Kartenlesen Übung und Erfahrung besaß und den dichtbewaldeten, durch Akazienholz recht unwegsamen Dorlberg (373 m) gut kannte.[1]) Labienus hatte die Aufgabe, die Bürgeler Straße bis zur Wegkreuzung bei Groß-Löbichau zu benutzen, dann in nordöstlicher Richtung abzuschwenken, den Dorlberg von Norden aus zu ersteigen und den Rand des Südabhanges zu besetzen, um so im Rücken des Helvetierlagers (etwa 80 m über ihm) alle Bewegungen des Feindes beobachten zu können.

3[20] rückte 'Cäsar' ab; an der Spitze seiner Truppe fuhren vier Radfahrer mit gelben Binden (die *equites*!). Am Ende der Stadt wurde Considius, der Anführer dieser drei *exploratores,* hoch zu Stahlroß, vorausgeschickt.

4[20], hundert Meter hinter dem Dorfe Wogau, kam befehlsgemäß Considius (auf seinem Rade!) herangesprengt und meldete außer Atem, zur höchsten Überraschung der bestürzten Cäsarianer: '*o nos miseros! mons, quem a Labieno occupari voluisti, Caesar, ab hostibus tenetur. Cognovi id a Gallicis armis atque insignibus!*' Große Erregung. Considius wird beauftragt, sofort zu den anderen Radfahrern zurückzukehren und das Gelände südlich der Straße (besonders das Gebiet von Klein-Löbichau) auszukundschaften. 'Cäsar' marschiert noch etwa 300 m weiter auf der Straße, nähert sich aber zu sehr dem Dorfe Groß-Löbichau und verläßt, genau nach Norden, also linker Hand abbiegend, die Straße, in unmittelbarer Richtung auf den Jenzig zu. Zwischen Getreidefeldern — ständig in Deckung — geht es hinan, alle 100 m wird ein 'Posten' gestellt. Endlich ist eine flache Wiese ererreicht: gegen Norden deckt der Steilabfall des Berges, gegen Westen und Osten schützen Getreidefelder und Gestrüpp, nach Süden ist der Blick ungehindert. Die unten vorbeiziehende Straße läßt sich leicht überschauen. Nach kurzer Rast wird 'das Heer' in Schlachtordnung aufgestellt: die *acies triplex*, den Jungen nur von der Wandtafel her bekannt, wird hier praktisch geübt: das Einrücken des zweiten Gliedes in das erste: ein lebendiges Schachspiel. In das dritte Glied werden die Kleinsten gestellt, die schon etwas Müden: das sind die *auxilia,* die nur im Notfalle einspringen müssen. Entrüstet wehren sie sich solcher Zumutung. Da meldet ein Vorposten, aus den Zweigen der höchsten Fichte auf dem Gipfel des Dorlberges werde 'gewinkt': eine weiße Flagge, kein *indicium* sei darauf. Cäsar wird stutzig: Sollte das nicht doch Labienus sein? Sollte sich Considius geirrt haben? Wenn eine Vereinigung mit Labienus noch möglich wäre, dann bedeutete das den Untergang für die Helvetier, den Sieg für Cäsar. Die Hoffnung beseelt Feldherrn und Soldaten. In genau südöstlicher Richtung heißt es nun abwärts steigen und die Straßenkreuzung gewinnen. Rasch liegt alles auf dem Rasen. 'Cäsar' erklärt die Karte. Jeder muß sich ausweisen, ob er den Plan versteht. Die Bedeutung des Zusammenstoßens von vier Straßen an einem Punkte wird jedem Jungen klar. Sie wissen, wie viel darauf ankommt, daß die Straßenkreuzung in unsern Händen ist. Punkt ½6 sind wir unten: kein Feind ist zu sehen. Im selben

[1]) Saalespiegel 144 m, Straße bei dem Dorfe Groß-Löbichau, am Fuße des Dorlbergs, ca. 270 m, Anstieg also ca. 100 m bis zum Gipfel. Zur Orientierung diene Nr. 7809 der deutschen Höhenschichtenkarte!

Augenblick tauchen unsere drei *exploratores* zu Rade auf. Im Chore rufen sie: '*Caesar! Considius pro viso renuntiavit, quod non viderat. Labienus montem tenet Helvetii castra moverunt.*' Ein lautes Hurra! begrüßt die lateinische Botschaft! 'Wo ist Considius?' — Auf Cäsars Frage erfolgt schlagfertig die (nicht vorbereitete!) Antwort eines der *exploratores: 'timore perterritus pedem rettulit.*'

Es ist selbstverständlich, daß ich mich nicht von der Absicht habe leiten lassen, eine Kopie der betreffenden Cäsarkapitel zu liefern. Ich hätte dann an dieser Stelle die Übung abbrechen und heimkehren müssen, um 'historisch' zu verfahren. Aber die Jugend verlangt mehr. Sie ergänzt in der Phantasie. Und das ist ihr gutes Recht. Ich habe also die Radfahrer nunmehr auf der Bürgeler Straße den Helvetiern nachgeschickt, mit einem doppelten Auftrage: einmal mir sofort zu melden, wenn Labienus sich vom Dorlberg herunter in Bewegung setzen würde (er und seine Leute mußten uns von oben sehen können), sodann die fliehenden, in der Richtung nach Bürgel abziehenden Helvetier einzuholen, zu umzingeln und am Weitermarsch zu hindern. Kurz vor 6 gab ich das Zeichen zum Vorrücken. Nun ging es 'in Eilmärschen' etwa 1,5 km auf der Straße vorwärts, da meldete uns einer der Radfahrer, Labienus werde in wenigen Minuten unten bei uns anlangen, die Helvetier hätten Halt gemacht. Nun folgte ein 'Ereignis' dem andern. In kühnem Sturme kamen die 'Labiener' den Berg herunter, mit 'Marsch, marsch, hurrah!' griff Cäsar an: Die Helvetier waren von drei Seiten umzingelt: von Osten durch die Radfahrer, von Norden durch Labienus, von Westen durch Cäsar. Der Trompeter blies Halt! Nach kurzen Verhandlungen zwischen Cäsar und dem Führer der Helvetier wurde beschlossen, die Feinde *sub iugum* abziehen zu lassen. Rasch war ein *iugum* errichtet. Ein vorbeisausendes Auto verzögerte allerdings zunächst die Ausführung! Dann aber traten die Leute Cäsars und die 'Labiener' zu beiden Seiten der Straße und hatten während des Abzuges, der mit allen Ehren geschah, Stillschweigen zu bewahren. Nicht ein einziges Spott- oder Schmähwort wurde laut. Die 'Gefangenen' wurden mit der oft gerühmten '*clementia*' behandelt. Considius wurde durch die Radfahrer in seinem Versteck aufgestöbert, vor Cäsar geführt und mit einer Strafrede *coram militibus* wegen seiner falschen Meldung und seiner Feigheit gebrandmarkt. Natürlich *Latino sermone.*

Labienus aber wurde öffentlich gelobt und von Cäsar ausgezeichnet. Cäsar erhielt einen Lorbeerkranz von den Soldaten!

Ich habe diesen Kranz weder aufgesetzt noch — abgelehnt, wohl aber den feindlichen Heerführer, der mit mir an der Spitze der Truppen als Gefangener zur Stadt zurückmarschieren mußte, beauftragt, den Kranz in der Hand zu tragen, zum Zeichen, daß er dem römischen Feldherrn gebühre! Bei Wogau wurde gegen 7 kurze 'Kritik' gehalten. Mit fröhlichen Marsch- und Soldatenliedern kehrten wir ½9 in die Stadt zurück, von zahlreichen Neugierigen freundlich begrüßt.

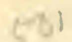
Gelernt haben meine Jungen an dem Nachmittage mehr als in einer Woche, sogar lateinische Formen. An einer kurzen schriftlichen Übungsarbeit in der Klasse habe ich das festgestellt. Ein deutscher Klassenaufsatz, der die Geländeübung zum Gegenstand hatte, brachte sehr erfreuliche Ergebnisse. Das Interesse für Cäsar ist seit dem Tage wesentlich gewachsen. Eine 'Cäsar-Übung' soll bald wieder stattfinden. Das ist der Wunsch aller. Und das ist wohl der schönste Lohn dieses eigenartigen 'Kriegsspieles'.

Gekostet hat die Übung keinen Pfennig. Sie kostet weiter nichts als einen Nachmittag und den redlichen Willen, die Jugend in ihren besten Kräften und Anlagen zu verstehen und zu fördern. Freilich muß dies mit froher Miene geschehen und bei allem das goldene Wort gelten, das man ja nicht mit verächtlicher Geringschätzung auffasse:

sunt pueri pueri; pueri puerilia tractant.

Benno von Hagen.

(6. Oktober 1912.)



EINE NOTLAGE DES GESCHICHTSUNTERRICHTS?

Einige Bemerkungen zum gegenwärtigen Stande dieses Unterrichtszweiges

Von Otto Kähler

'Der Überfluß ist schlecht verhüllter Mangel.'
Grillparzer.

Zu den Fächern, bei denen man von einer Notlage spricht und für die daher eine Steigerung der Stundenzahl verlangt wird, ist neuerdings auch die Geschichte getreten. Praktische Folgen werden diese Klagen, wie es scheint, vorläufig wenigstens nicht haben. Es ist darum aber doch angebracht, die Frage einmal näher zu prüfen, was denn ganz von selbst dazu führen wird, auch einige andere Punkte, die damit zusammenhängen und für die zur Zeit im Geschichtsunterricht obwaltenden Verhältnisse von Bedeutung sind, zu erörtern.

Einen gangbaren Weg, auf dem die gewünschte Vermehrung der Geschichtstunden sich ermöglichen ließe, hat man bislang meines Wissens noch nicht angegeben. Vermehrung der Gesamtstundenzahl des Lehrplans ist ausgeschlossen. Daß ein anderes Nebenfach so gestellt wäre, daß man ihm die Abgabe auch nur einer Stunde an die Geschichte zumuten dürfte, wird nicht leicht jemand behaupten. Es bliebe also nur das Mittel übrig, eins der Hauptfächer zu schwächen, und zweifellos gibt es Geschichtslehrer, die daran denken, wenn sie es auch nicht aussprechen. Fachpartikularismus ist etwas ganz Natürliches, ja bis zu einem gewissen Grade Berechtigtes, und besonders bei dem Vertreter der Geschichte, die in unseren Tagen wohl wie kein anderes Fach stofflich bereichert oder, wie man will, belastet worden ist, ist es verständlich, wenn er die Beschränktheit der Zeit angesichts der Aufgaben, die ihm am Herzen liegen, manchmal schmerzlich empfindet. Jeder aber, bei dem sich dieser Fachpartikularismus in dem richtigen Gleichgewicht hält mit der Rücksicht auf die Gesundheit und Lebensfähigkeit des ganzen Schulorganismus, wird sich zu bescheiden wissen, in der Erkenntnis, daß wir in der Einschränkung der Hauptfächer zugunsten der Nebenfächer und damit in der Zersplitterung der gesamten Erziehungsarbeit, in der Verdunkelung ihrer wesentlichen Ziele gerade weit genug gegangen sind. Wenn man eine Strecke Weges auf unsere Schulentwickelung zurückblickt, hat man nicht selten das Gefühl, daß wir uns in mancher Hinsicht in entgegengesetzter Richtung von dem bewegen, was wir als Ziel, als Prinzip laut und nachdrücklich verkünden. Das gilt nicht zum geringsten von dem bei jeder Gelegenheit betonten und bei jeder Gelegenheit außer acht gelassenen Grundsatz *non multa, sed multum,* insofern nicht nur immer neue

Gegenstände in den Lehrplan einzudringen suchen, sondern auch einzelne Fächer selbst infolge stets neuer Stoffzufuhr, die ihrerseits dann wieder zu einer amöbenhaften Stoffzerteilung verleitet, an einer Art von Hypertrophie zu kranken beginnen.

In einer solchen Lage scheint mir an unseren höheren Lehranstalten zur Zeit die Geschichte zu sein, und in diesem Sinne kann man allerdings von einer Notlage des Geschichtsunterrichts sprechen, einer Notlage, in die er durch eigenes Verschulden geraten ist, soweit man hier überhaupt von Verschulden reden kann, und aus der nur er selbst durch sich selbst sich befreien kann. Das geschichtliche Lehrfach gleicht heute einem Menschen, bei dem man einseitig und fortgesetzt auf Überernährung bedacht gewesen ist, ohne gleichzeitig für eine angemessene Durcharbeitung und organische Kräftigung des Körpers zu sorgen. Wenn ich aus den oben dargelegten Gründen die Überzeugung auch bei anderen als vorherrschend annehmen darf, daß eine Vermehrung der Geschichtstunden, um mich mal offiziös auszudrücken, nicht tunlich ist, so möchte ich für meine Person, und das gerade vom Standpunkt des Geschichtslehrers aus, die ketzerische Behauptung aufstellen, daß eine solche Vermehrung, wenn sie praktisch möglich wäre, auf die innere Lage des Geschichtsunterrichts, so wie sie jetzt ist, ungünstig einwirken würde: sie würde entweder zu neuer, voreiliger Stoffzufuhr verleiten — die Gelegenheit dazu ist ja unerschöpflich und die Neigung bei der enzyklopädistischen Tendenz in der Gestaltung des Stoffes immer vorhanden —, oder sie würde bewirken, daß wir bei der größeren Stundenzahl das organische Übel der stofflichen Überlastung, an dem er krankt, weniger empfinden, und so die Notwendigkeit einer Heilung durch innere Mittel wieder eine Zeitlang verschleiern. Um den Geschichtsunterricht aus der Notlage, an der er tatsächlich leidet, zu erlösen, ist heute etwas anderes nötig als Vermehrung der Stundenzahl, und dies andere ist bei ernstem Wollen und gemeinsamem Bestreben erreichbar.

Ich glaube übrigens, daß ich mit dieser Ansicht gar nicht einmal so ganz einsam und verlassen dastehe. Fr. Friedrich sagt in seinem Aufsatz 'Probleme des modernen Geschichtsunterrichts' (Pädagogisches Archiv LIV 1 S. 15 f.): 'Doch noch fehlt es für die meisten dieser Kapitel (d. h. der dem Geschichtsunterricht aus der Gegenwart erwachsenden neuen Aufgaben) an gründlich überlegten Einzelvorschlägen; erst wenn diese vorliegen (und, darf man wohl im Sinne des Verfassers hinzufügen, erprobt sind), wird sich zeigen, inwieweit die Lehrpläne einer Umgestaltung, die Lehrstunden einer Vermehrung bedürfen.' Damit sagt er keineswegs dasselbe wie ich, aber er weist doch für die nächste Zukunft auf ähnliche Aufgaben, auf einen ähnlichen Weg hin. Überhaupt freue ich mich, in dieser umsichtigen und besonnenen Darlegung so manche Ansicht ausgesprochen zu finden, die mir im Laufe der Jahre den im Unterricht gemachten Beobachtungen und Erfahrungen zufolge zu einer festen Überzeugung geworden ist, und das ermutigt mich hier den Fachgenossen einige Bemerkungen über den Gegenstand vorzulegen. Mir erscheint der Friedrichsche Aufsatz als ein Signal: 'Das Ganze halt!', als eine Aufforderung zur Sammlung und Selbst-

besinnung, um dann nach klarerer Erkenntnis der Wege und Ziele in gemeinsamer Arbeit durch Austausch und Erörterung der in den einzelnen Fragen gemachten Erfahrungen vorzudringen. Indem ich diesem Rufe folge, bilde ich mir nicht ein, über die allgemeinen didaktischen Grundsätze viel Neues zu sagen. Das meiste ist vielmehr bereits gesagt, und zwar das Beste, wie mir scheint, vor so langer Zeit, daß man schon anfängt es wieder zu vergessen. Es kommt heute weniger darauf an, neue Ideen zu verkünden und große Pläne ins Blaue hinein zu entwerfen, als sich auf dem gegebenen Gelände zurechtzufinden und gangbare Wege zu erproben.

Wenn bei der bisherigen Erörterung der Sache so mancher gesunde Gedanke nicht die rechte Beachtung, so manches treffliche Wort nicht den wünschenswerten Widerhall gefunden hat, so liegt das wohl zum Teil daran, daß gerade bei Fragen des Geschichtsunterrichts, wo es sich stofflich und methodisch so oft nur um ein Mehr oder Weniger handelt, die Gefahr des Aneinandervorbeiredens, des Mißverstandenwerdens besonders nahe liegt. Wer über jede einzelne Frage nicht gleich eine ganze Abhandlung schreiben will, sondern sich mit einigen vorläufigen Andeutungen begnügen muß, kann diesem Übelstande nur dadurch vorbeugen, daß er an einem Beispiel immer gleich zeigt, wie er es meint und, was oft noch wichtiger ist, wie er es nicht meint. Ich bitte mich daher nicht für weit- oder abschweifig zu halten, wenn ich ausgiebig mit solchen Beispielen operiere, auch wo die Notwendigkeit dazu nicht gleich aus dem Gedankengange ersichtlich wird. Ich möchte es gleichsam machen wie der Arzt, der ein inneres Organ abklopft und dabei an den anatomisch wichtigen Stellen den Tatbestand mit dem Stift auf der Haut markiert, indem ich jede Kurve der zu ziehenden Umriß- oder Abgrenzungslinien durch Beispiele festlege.

Ein Teil der Schwierigkeiten, mit denen der Geschichtsunterricht gegenwärtig zu kämpfen hat, die ihm jede Lebensregung zu hemmen drohen, hängt zusammen mit der Art, wie das Verhältnis von Mittelstufe und Oberstufe prinzipiell aufgefaßt, noch mehr aber mit dem Maß von Entschlossenheit und Folgerichtigkeit, mit dem dies Verhältnis hinsichtlich der Stoffauswahl und der methodischen Ausgestaltung des Unterrichts in jedem einzelnen Falle geltend gemacht wird. Man kann es vielleicht auf die Formel bringen, daß dem Schüler auf der Mittelstufe eine Ansicht des Gewordenen, auf der Oberstufe eine Einsicht in das Werdende zu vermitteln ist. Das soll heißen: auf der Mittelstufe tritt die Möglichkeit, den Schülern die wirkenden Kräfte, das Wesen der Vorgänge, die innere Tendenz der Entwicklung zu erschließen, noch so sehr zurück vor der Notwendigkeit, ihnen den Tatbestand selbst in seinen wichtigsten Erscheinungen zu veranschaulichen, daß diese letztere den Gang des Unterrichts im wesentlichen bestimmt; das soll aber nicht heißen, daß man nicht auch in der Tertia und Untersekunda jede Gelegenheit benützen sollte, die ursächliche Verknüpfung und Bedingtheit der Tatsachen deutlich zu machen, soweit man es eben mit Aussicht auf Erfolg tun kann. Wie weit ich hier und in dem Bestreben, auch bei Schülern der Mittelstufe auf Verstand und Urteil zu wirken, unter günstigen Verhältnissen zu gehen wagen würde, möchte ich an drei Bei-

spielen zeigen, von denen mir das letzte zugleich Anlaß bieten wird, die Frage der staatsbürgerlichen Erziehung zu berühren, die ich im übrigen, um mich auf wenige Hauptpunkte konzentrieren zu können, nicht besonders behandeln will.

Bei der Besprechung der politischen Lage Europas zur Zeit der Schlesischen Kriege oder der Polnischen Teilungen kann man den Schülern klarmachen, daß Österreich und Rußland im XVIII. Jahrh. noch aufeinander angewiesen waren, weil keine der beiden Mächte allein auf die Dauer der Türkei gewachsen war, daß aber im XIX. Jahrh. das Reich der Osmanen infolge äußerer Niederlagen und innerer Zerrüttung immermehr zum Beuteobjekt wird, mit dem jeder der beiden Nachbarn auch allein fertig zu werden hoffen kann; daß infolge dieser Wandlung bei den Ostmächten an Stelle einer gewissen Hilfsbereitschaft Eifersucht und Mißtrauen getreten ist. Damit ist die Axe bloßgelegt, um die sich ein großer Teil der politischen Vorgänge dreht, und namentlich für den Krimkrieg und seine bis in die Gegenwart reichenden Wirkungen ein fruchtbarer Gesichtspunkt gewonnen. Bei der Behandlung der gegenwärtigen politischen Mächtegruppierung — und die muß doch behandelt werden, denn gerade in der Untersekunda, aus der ein Teil der Schüler ins Berufsleben übertritt, soll der Unterricht nicht nur bis zur Gegenwart, sondern in die Gegenwart hineinführen — würde ich kein Bedenken tragen, den Schülern folgende Stelle aus einem Leitartikel der Frankfurter Zeitung (25. Juli 1912, Abendblatt) vorzulesen: 'Der englische Marineminister Winston Churchill kam in seiner Rede über die Vergrößerung der englischen Flotte auch auf die Stellung Englands im Mittelmeer zu sprechen. Er erörterte die Notwendigkeit diese Stellung zu verstärken und ließ dabei die Worte fallen: «Vereinigt mit den französischen Geschwadern, werden unsere Seestreitkräfte jeder anderen möglichen Kombination überlegen sein.» Der Minister sprach nur von Frankreich, nicht auch von Italien. Das beweist, daß England bei der Neuordnung seiner Streitkräfte nur auf Frankreich zählt und von Italien absieht, und das beweist hinwiederum, daß der in der europäischen Presse seit einiger Zeit erörterte Plan der Stiftung eines englisch-französisch-italienischen Mittelmeerbundes gescheitert ist. Daraus darf man indirekt schließen, daß es den Westmächten nicht gelungen ist, Italien in ein solches Bündnis hineinzuziehen, es also, was offenbar der Zweck des ganzen Planes war, dem Dreibund abspenstig zu machen.' Es ist wohl keine Verstiegenheit, zu erwarten, daß einige Hilfsfragen und Winke den einen oder andern Schüler darauf bringen werden, was für ein Einwand sich gegen die Schlüssigkeit dieser Beweisführung erheben läßt. Ist das aber gelungen, so ist der ganzen Klasse eine wichtige Anregung gegeben, die wertvoller werden kann als mancherlei Gedächtniswissen: bei allem, was die Zeitung sagt, die Augen offen zu halten, nichts ohne eigene Überlegung hinzunehmen. Von der Presse können und sollen wir die Schüler nicht abschrecken, aber wir können manches tun, sie vor dem dumpfen Glauben des Zeitungsphilisters an die allmorgendlichen und allabendlichen Offenbarungen seines Leibblattes zu bewahren. Natürlich darf dabei keinerlei Parteistellung mit im Spiele sein. Wenn sich mir zufällig ein ähnlicher Fall in der Kreuzzeitung geboten hätte, würde ich ihn

ebenso verwerten. Eine derartige Hereinziehung aktueller Fragen in den Unterricht ist etwas ganz anderes als die sogenannte Besprechung von irgendwelchen Tagesereignissen, wie etwa der Reise des Herrn Poincaré oder dgl., was mit Recht als Unfug bezeichnet wird, schon weil es zu unverantwortlicher Zeitvergeudung führen würde. Für Anregungen dagegen, wie sie das eben angeführte Beispiel bezweckt, muß Zeit sein oder geschaffen werden; sonst würde wirklich eine Notlage vorhanden sein, weil dann die Möglichkeit fehlen würde, am Ende der Mittelstufe einen wesentlichen Zweck des Unterrichts zu erreichen, die Erziehung zu eigenem Nachdenken in allem, was das öffentliche Leben betrifft.

Von noch größerer Bedeutung wie bei Fragen der äußeren Politik, bei denen ja eine praktische Betätigung des angehenden Staatsbürgers ausgeschlossen ist, ist die Bildung eines eigenen Urteils bei solchen der inneren, insbesondere bei gewissen das ganze politische Leben und Treiben beherrschenden wirtschaftlichen Problemen. Selbstverständlich auch hier nicht in dem Sinne, daß man das Ziel verfolgen könnte, den Schülern ein Urteil über die Dinge zu vermitteln, was ja übrigens auch zu einer parteipolitischen Einwirkung führen müßte, sondern lediglich mit dem Ziel ihre geistige Selbständigkeit zu fördern, indem man ihnen an bestimmten Fällen zeigt, wie notwendig es ist, immer selbst zu prüfen und sich nichts vorreden zu lassen. Gegen die Getreidezölle wird ins Feld geführt, daß es in Deutschland 5,7 Millionen landwirtschaftlicher Betriebe gäbe und daß von diesen nur 21% so viel Getreide bauten, daß sie von der durch die Schutzzölle bewirkten Preiserhöhung des Getreides Vorteil hätten. Wie anders sieht aber die Sache aus, wenn die Schüler nun erfahren, daß in diesen 5,7 Millionen Betrieben etwa 3 Millionen stecken, die Gemüsegärten, Baumschulen, Weinberge, kleine Wiesenstücke umfassen, im Besitz von Tagelöhnern, kleinen Beamten und anderen Stadtbewohnern und von weniger als 1 ha Umfang. Sie werden einsehen, daß man durch die Mitzählung dieser 3 Millionen Betriebe, die gar keine landwirtschaftlichen Betriebe sind, ein ganz falsches Bild entwirft und das Urteil irreführt. Um die Sache richtig beurteilen zu können, muß man wissen, wie groß die in wirklich landwirtschaftlichem Betrieb befindliche Gesamtfläche ist, und dann Gruppen bilden. Es handelt sich im ganzen um eine Fläche von 31,8 Millionen ha. Von diesen entfallen 7 Mill. auf Güter von mehr als 100 ha Größe, 19,7 Mill. auf Höfe von 5—100 ha und nicht einmal 1 Million auf die in der oben angegebenen Zusammenstellung mitgezählten 3 Mill. Kleinbetriebe. 26,7 Mill. ha sind also, so sagt die Gegenpartei, in Händen von Besitzern, die von höheren Getreidepreisen Nutzen haben, das macht aber $^5/_6$ des in Betracht kommenden Bodens. Ich brauche wohl nicht zu versichern, daß es mir fern liegt, auf diese Weise kleine Agrarier züchten zu wollen, und ich würde natürlich nicht unterlassen, darauf aufmerksam zu machen, daß auch das Gegenargument seinen Haken, seine Lücke hat, was ich hier auf sich beruhen lassen kann. Ich habe das Beispiel gewählt, weil es Gelegenheit gibt, den Schülern zu zeigen, wie mißtrauisch man gegen alle statistischen Experimente sein muß. Das ist deshalb besonders wichtig, weil einerseits so viel damit operiert wird und andrerseits der Mensch sich so leicht

davon täuschen läßt. Sie üben eine Art von hypnotischer Wirkung auf ihn aus, wenn er ihnen nicht mit dem Verstand zu Leibe geht und immer erst die logische Struktur, das zugrunde liegende Prinzip davon zu erfassen sucht. Es kam mir hier darauf an, die Grenzen dessen, was zu erstreben ist, eher zu weit als zu eng zu stecken, und ich gebe gern zu, daß man mit solchen Bemühungen nur bei einem Teil der Schüler auf Erfolg rechnen kann. Wie groß dieser Bruchteil ist und wie weit unter Umständen Ziel und Art der angedeuteten Übungen zu modifizieren sind, das hängt außerdem von der Beschaffenheit der betreffenden Klasse ab, die ja sehr verschieden sein kann. Aber an der Richtung, an dem Ziel selbst, muß man, scheint mir, festhalten. Man denke nur daran, was alles in solchen Dingen in Volks- und Fortbildungsschulen versucht wird, wenigstens nach der einschlägigen Fachliteratur zu schließen.

Bei der Frage der Notlage, wie ich sie auffasse, handelt es sich immer darum, ob und wie das, was zu erstreben ist, unter den gegebenen Verhältnissen erreicht werden kann. Ohne Verständigung über das Was schwebt alles, was man über das Ob und Wie sagen möchte, in der Luft. Da nun die Sache durch die stärkere Betonung der staatsbürgerlichen Erziehung gewissermaßen akut geworden ist, muß ich bei dieser noch einen Augenblick verweilen. Man ist wohl darüber einig, daß es bei ihr ankommt auf die Erzielung gewisser Kenntnisse, die Bildung des Urteils und Verständnisses und Einwirkung auf die Gesinnung. Besonders über den letzten, wichtigsten Punkt ist von berufener Seite so manches treffliche Wort gesagt worden, wenn auch noch lange nicht das letzte, daß ich, um meine Stellung dazu zu bezeichnen, mich auf eines beschränke: die Erziehung zur rechten staatsbürgerlichen Gesinnung, so wie unsere Zeit sie von der deutschen Jugend verlangt, hängt nicht so sehr ab von bestimmten Maßregeln, sondern von Geist und Art des Unterrichts überhaupt, und nicht nur des Geschichtsunterrichts. Was die beiden ersten Punkte anlangt, so stimme ich durchaus der Forderung zu, daß am Ende der Untersekunda genügend Zeit bleiben müsse, sagen wir mal 8—12 Stunden, die ihnen ausschließlich gewidmet werden kann. Nur möchte ich diese Zeit weniger auf die zusammenfassende Wiederholung von Einzelkenntnissen als auf die vertiefende Besprechung von einigen staatlichen Lebensfragen verwendet sehen. Man hat ja mit Recht betont, daß die staatsbürgerliche Erziehung vor allem deswegen in erster Linie der Geschichte zufalle, von ihr einen integrierenden Bestandteil bilden müsse, weil die Kenntnis der wichtigsten staatlichen Einrichtungen herzuleiten ist aus dem Gang der staatlichen Entwicklung. Im Zusammenhang mit dieser sind sie also zu vermitteln, und zwar so, daß die Unwissenheit, die in der Tat zeitweise ein Gegenstand des Ärgernisses war, für die Zukunft unmöglich wird. Daß auch später noch mal ein Harnack auftreten und der Schule solche Unwissenheit ihrer Zöglinge vorhalten wird, wenn auch vielleicht in maßvollerer Form und mit weniger einseitigen Gründen (von seinen Besserungsvorschlägen ganz zu schweigen!), darauf müssen wir immer gefaßt sein, schon wegen der allmählich allgemein eingerissenen Handhabung der Versetzungsbestimmungen und des heutigen Unterrichtsbetriebes überhaupt. Wenn man

wegen des großen Prozentsatzes von Schülern, die in dem betreffenden Fache mit mangelhaften oder ungenügenden Leistungen versetzt worden sind, immer von vorn anfangen muß, ist Ganzes und Befriedigendes auf keinem Wege und durch keine Mittel zu erreichen. Aber das darf uns nicht irre machen an der Aufgabe selbst und ihrer Lösung. Also ich meine, wenn im dritten Vierteljahr der Untersekunda die Zeit der Einheitskämpfe und der Begründung des Deutschen Reiches und damit auch die Ausbildung der Verfassung und dgl., und endlich in den ersten vier Wochen nach Weihnachten die jüngste Gegenwart behandelt worden ist, sollte man von den dann noch verbleibenden 8—12 Stunden nur einige auf die Einzelkenntnisse, und zwar nicht auf ihre Wiederholung sondern auf ihre Ergänzung verwenden, die meisten dagegen auf die Schärfung des Urteils und Verständnisses überhaupt durch Beispiele der oben angedeuteten Art und durch die eingehende Betrachtung von Dingen, die für unsere nationale Zukunft besonders wichtig sind. Ich denke z. B. an unsere Wehrkraft zu Lande und zur See. Hier wäre dann zu besprechen, in welchem Verhältnis unsere Ausgaben dafür zu den Werten stehen, die dadurch geschützt werden sollen, ferner, daß diese Ausgaben produktiver Art sind, insofern sie unserer Industrie und damit auch Tausenden von Arbeitern zugute kommen, und endlich der erzieherische Wert unseres Wehrsystems für das ganze Volk. Auch das Verhältnis der Ausgaben für Heer und Flotte zu denen für soziale Fürsorge und Kulturaufgaben einerseits und zu denen für Alkohol und andere Genußmittel andrerseits müßte herangezogen werden. Andere Fragen dieser Art wären: Volkswohlstand, Bevölkerungsverhältnisse (Ostmarkenproblem!), Auswanderung und Kolonien, Bedeutung von Industrie und Landwirtschaft für unser Wirtschaftsleben, wobei zu betonen wäre, daß nur $^1/_5$ unserer Industrieprodukte im Auslande, $^4/_5$ im Inlande abgesetzt werden, damit die überragende Bedeutung des Inlandsmarktes deutlich wird, und nicht minder, daß unsere Landwirtschaft 90 % unseres Bedarfs an Getreide und 97 % des Bedarfs an Vieh zu erzeugen vermag. In all diesen Dingen handelt es sich nicht um Kenntnisse, sondern um Schärfung des Verständnisses für die gegebenen Tatsachen. Der Stoff ist hier unendlich, aber es kommt ja weniger auf die Anzahl der so besprochenen Fragen an, als auf ihren instruktiven Charakter und auf Gründlichkeit in dem einzelnen Fall. Bei einer Wiederholung der im Laufe des Unterrichts, und zwar zu einem großen Teil erst vor einigen Monaten gewonnenen staatsbürgerlichen Kenntnisse würde sich ganz von selbst das Streben nach systematischer Zusammenfassung geltend machen und die Sache damit die hippokratischen Züge der Notlage annehmen, wenn die Zeit nicht ausreicht, um zu einem wirklichen Abschluß, der in solchem Falle doch wünschenswert wäre, zu gelangen. Dazu wäre es recht fraglich, wie lange die Wirkung vorhalten würde.

Von der Annahme ausgehend, daß das Lehrziel der Mittelstufe sein müsse die Ansicht des Gewordenen, d. h. die Veranschaulichung der Tatsachen und die Kenntnis der wichtigsten von ihnen, versuchte ich die Ausbuchtung der damit gegebenen Linie zur Abgrenzung des Stoffes nach der Seite der auch

hier möglichen Einwirkung auf die Einsicht der Schüler, der auch hier vorhandenen Notwendigkeit Kenntnisse zu Erkenntnissen zu vertiefen anzudeuten, wobei zugleich die Frage der staatsbürgerlichen Erziehung, soweit das im Rahmen dieser Erörterung unerläßlich schien, berührt wurde. Das für die Mittelstufe als Lehrstoff in Betracht kommende Tatsachenmaterial selbst kann hier natürlich nicht dargelegt werden, wir müssen vielmehr das, was gangbare Lehrbücher im großen und ganzen bieten, als Grundlage nehmen. Wenn ich nun darangehe, die Einbuchtung jener Linie zu bezeichnen, d. h. anzugeben, was nach meiner Ansicht von dem durch die heutigen Lehrbücher traditionell gewordenen Tatsachenbestand, der ganzen Stoffmasse, auszuscheiden hat, so komme ich damit zugleich auf das Ob und Wie, auf die Frage, ob und wie das durch Beispiele sowie die diese ergänzenden und erläuternden Bemerkungen umgrenzte Unterrichtsziel in der verfügbaren Zeit zu erreichen ist.

Es besteht die Ansicht, daß man auf der Mittelstufe mit den zur Verfügung stehenden zwei Stunden zur Not auskommen und am Ende der Untersekunda die für den Abschluß der staatsbürgerlichen Erziehung erforderliche Zeit gewinnen könne, wenn das Pensum in der Weise verschoben werde, daß die Obertertia mit der Zeit Friedrichs des Großen abschließt und die Untersekunda mit der französischen Revolution beginnen kann. Für die Oberstufe sei dagegen eine Vermehrung der Stunden notwendig, obgleich die Geschichte in den Oberklassen schon über 3 Stunden verfügt, wie das Deutsche, das doch ein Hauptfach ist. Demgegenüber bin ich der Ansicht, daß damit nur ein Notbehelf gefunden ist, daß der Unterrichtsbetrieb auf der Mittelstufe an einem wirklichen Übel krankt und daß in der Beseitigung dieses Übelstandes auch ein wesentliches Mittel liegt, auf der Oberstufe Luft und Licht zu schaffen für die ihr bei der geistigen Entwicklungstufe ihrer Schüler eigentümlichen Aufgaben. Die Notlage des geschichtlichen Unterrichts in der Tertia und Sekunda, wie ich sie auffasse, ist, wie gesagt, durch die Einführung des staatsbürgerlichen und des ebenso notwendigen kulturgeschichtlichen Elements verschärft worden, geschaffen worden ist sie nicht dadurch. Sie bestand von jeher und beruht darauf, daß, um mich bildlich auszudrücken, die Fruchterde über das ganze Gebiet zu gleichmäßig verteilt wurde, daß sie infolgedessen eine zu dünne Schicht bildete, als daß Früchte darauf hätten reifen können, die man auf der Oberstufe ernten könnte. Das auf der Mittelstufe zu legende Fundament ist nicht stark und dauerhaft genug, um auf der Oberstufe eine tragfähige Grundlage abzugeben, auf der hier weitergebaut werden kann. Darum muß in der Prima — von der alten Geschichte spreche ich deshalb nicht, weil hier wieder ganz besondere Verhältnisse vorliegen — zu viel von vorn angefangen werden, auch da, wo bei der Art des Stoffes ein Weiterbauen möglich wäre, und für die hier zu erstrebende Vertiefung, für die hier zu pflegenden besonderen Seiten des geschichtlichen Unterrichts bleibt nicht genug Spielraum. Eine analoge Erscheinung haben wir ja in den sprachlichen Fächern, wo in den oberen Klassen die Grammatik und zwar nach ihrer elementaren Seite notgedrungen eine zu große Rolle spielt. Das gilt natürlich nur mutatis mutandis.

Wie ist dem abzuhelfen? Ich sehe in der Berücksichtigung des kulturgeschichtlichen Elements eine Belastung des Unterrichts, wenn sie in der Weise erfolgt, daß nun zu den politischen Tatsachen noch solche kulturgeschichtlichen Charakters hinzukommen, die eben auch noch mit zu behandeln sind; ich sehe eine höchst wünschenswerte Bereicherung, eine Krönung des Unterrichts darin, wenn sie dergestalt zur Geltung kommt, daß die geschichtliche Betrachtungsweise, die doch auch schon auf der Mittelstufe die Eigenart dieses Unterrichtszweiges ausmacht, dadurch so vertieft und gekräftigt wird, daß sie nicht nur das Politische, sondern auch das Kulturelle mit erfaßt. Auf der Oberstufe ist das möglich, wenn man noch tiefer in den Strom des Werdens eintaucht — wie ich das meine, werde ich später, wenn ich zu einer besonderen Behandlung der Oberstufe komme, wieder an einem ausführlichen Beispiel, und zwar diesmal aus der Kunstgeschichte, zu verdeutlichen suchen —, auf der Mittelstufe ist die Voraussetzung dafür, erstens daß man sich auf das beschränkt, was dieser Stufe gemäß ist, und zweitens, daß man organische Mittelpunkte, Lebensgemeinschaften bildet, und dazu ist nicht eine Umwälzung oder gar eine Reform, aber doch eine gewisse Umgestaltung des Unterrichts notwendig.

Was zunächst den ersten Punkt angeht, so ist es nach meiner Ansicht unmöglich, die Tatsachen der geistigen Entwicklung auf der Mittelstufe so zu behandeln, daß sich eine fruchtbare und nachhaltige Wirkung ergibt. Ich kann nicht auf ein einzelnes Lehrbuch exemplifizieren, muß mich vielmehr darauf beschränken, das, was sich hier in gangbaren Lehrbüchern als Lehrstoff findet, zur Kennzeichnung der Richtung, welche die stoffliche Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der letzten Zeit genommen und die zu jener Überernährung geführt hat, von der ich zu Eingang dieses Aufsatzes sprach, herauszuheben. Da finden sich Bemerkungen bezw. Paragraphen über die geistige Bildung zur Zeit der sächsichen und salischen Kaiser, der Hohenstaufen, über Humanismus, Renaissance, Aufklärung usw. Es gibt ja sicherlich Leute, die das alles mit Tertianern und Sekundanern behandeln können, und man wird mir vielleicht die vielgepriesene Lehrkunst Berthold Ottos entgegenhalten. Ich gestehe, daß ich diese Art von pädagogischer Virtuosität immer mit zweifelnder Bewunderung betrachtet habe. Sie erscheint mir als ein dolus gegen die Natur, die Natur der Schüler, bei denen die Wirkung nicht tief genug geht, um fruchtbar werden zu können, und gegen die Natur der Dinge, deren Wirklichkeit unter dem Zwang, der ihnen bei einer solchen pädagogischen Behandlung notwendigerweise angetan wird, leidet, so daß sie ihr wahres Antlitz einbüßen. Außerdem erhält der Geschichtsunterricht durch die Einführung solcher Dinge in den Lehrstoff der Mittelstufe einen enzyklopädistischen Charakter, der verhängnisvoll wird. Er führt dazu jenen zähen Bildungsschleim anzurühren, von dem Paul de Lagarde mit so berechtigter Schärfe spricht. Und für wen? Für die Schüler, die nach der Untersekunda abgehen, sind es Worte, die der Wind verweht, und für die andern, die später im deutschen Unterricht in die betreffenden Perioden der deutschen Literatur eingeführt und mit ihren Hauptwerken bekannt gemacht werden, ist es nur ein schaler Aufguß, der nicht mundet und

nicht wirkt. Eine kulturphilosophische Behandlung wäre aber verfrüht. Man sage nicht, daß es sich dabei nur um ein paar Einzelheiten handelt, die im Vergleich zu der Gesamtmasse des Lehrstoffes nicht viel ausmachen und mit denen es der Lehrer ja schließlich halten könne, wie er wolle. Auf den letzten Punkt gedenke ich demnächst bei der Besprechung der Lehrbuchfrage näher einzugehen; was den ersten Einwand betrifft, so darf man, wenn es sich um eine notwendige Sichtung des Stoffs handelt, nichts außer acht lassen, und außerdem kommt es auf das Prinzip an: das Übel nimmt, wenn man sich nicht gegen die ganze Tendenz wendet, immer zu, namentlich bei den fortgesetzten Modernisierungsbestrebungen, in denen unsere Schulbücher heutigentags wetteifern.

Es kann sich also für die Mittelstufe in der Hauptsache nur um die äußere Seite der Kulturerscheinungen handeln, entsprechend dem oben aufgestellten Grundprinzip für diese Klassen: Veranschaulichung der Tatsachen. In fruchtbarer Weise kann das aber natürlich nicht so geschehen, daß am Ende einzelner Perioden einige kulturgeschichtliche Bemerkungen angehängt oder Bilder besprochen werden, die dann für einige Stunden in buntem Durcheinander die Wände des Klassenzimmers zieren, sondern nur durch breiteste Anschaulichkeit und Gegenständlichkeit in Wort und Bild. Das nötigt aber dazu, für solche Kulturbilder nach Mittel- und Höhepunkten zu suchen, mit denen sie sich organisch verbinden lassen, und diese Möglichkeit ist erst durch jene Umgestaltung des Unterrichts zu erreichen, von deren Notwendigkeit ich oben sprach. Ist es ein Wunder, daß man in der Unterprima bei den Schülern von Karl dem Großen, von Barbarossa eine so matte Vorstellung, eine so dürftige Kenntnis, mit der nichts anzufangen ist, vorfindet, wenn wir auf solche Persönlichkeiten und ihre Zeit nur je etwa 5—6 Stunden verwenden? Und wer hat bei dem jetzigen Gange des Unterrichts, wie er durch die in den Lehrbüchern gegebene Stoffverteilung bedingt ist — zu dem Einwand, daß der Lehrer ja kein Sklave des Lehrbuchs zu sein brauche, ist bei der Besprechung der Lehrbuchfrage Stellung zu nehmen — mehr Zeit dafür übrig, namentlich, wenn man nach 3—4 Wochen eine Wiederholung veranstalten soll, die doch in jedem Fall auch 1—2 Stunden erfordert und außerdem an die häusliche Arbeit Ansprüche stellt, die wirklich zu einer Überlastung führen können oder müssen?

Was ist also zu tun? Ich erlaube mir zunächst, einige kleine Mittel vorzuschlagen, die sich allerdings nicht von heute auf morgen verwirklichen lassen, aber das darf ja weder im großen noch im kleinen ein Hinderungsgrund sein, das Richtige zu wollen. Wiederholung ist auf der Mittelstufe nicht entbehrlich; wenn aber jene Umgestaltung in dem Gange des Unterrichts, zu der ich gleich komme, eintritt, kann sie auf das Abhören von Zahlen und Einzeltatsachen beschränkt und von Stunde zu Stunde vorgenommen werden. Voraussetzung hierfür, wie für einen ergiebigeren und erfreulicheren Unterrichtsbetrieb überhaupt ist aber die Beseitigung eines Übelstandes, der schon jetzt im Geschichtsunterricht unerträglich ist, die Kürze der Stunden. Dem ist, da wir nun mal die Kurzstunde haben, nur abzuhelfen durch ein zweites Mittel: Zusammenlegung der beiden Stunden, natürlich mit einer Pause dazwischen, so daß die

eine hauptsächlich auf die fortlaufende Wiederholung und die Wiederholung des Pensums der vorigen Stunde, die zweite auf die Behandlung des neuen Lehrstoffes — um die Sache mal in aller Kürze obenhin zu bezeichnen — verwendet werden kann. Dann würde wieder mehr Ruhe, Gründlichkeit, Vertiefung in den Unterricht hineinkommen, und dann könnte auch dem Schüler zu Wort und Frage mehr Spielraum gelassen werden.

Nun aber die Hauptsache. Paulsen sagt in seiner Pädagogik (S. 364): 'Namentlich in den Perioden, die wenig Bedeutendes geleistet haben, wird man sich darauf beschränken können und müssen, lediglich zu punktieren.' Wenn man diesen Satz dahin erweitert, daß auch alle Vorgänge und Zeiten, die sich 12—14jährigen Knaben doch nicht recht anschaulich und verständlich machen lassen, so behandelt werden, so dürfte er eine brauchbare Richtschnur abgeben. Solche Vorgänge sind für mich das meiste, was das Verhältnis von Staat und Kirche angeht, eine Seite der geschichtlichen Entwicklung, die auf der Oberstufe natürlich eine wesentliche Rolle spielt für die Erkenntnis der Zusammenhänge, der Ursachen. R. Schwemer hat uns in seinem schönen Buche 'Papsttum und Kaisertum' gezeigt, wie man die hier obwaltende wechselseitige Verflechtung geistlicher und weltlicher Dinge und ihre Verwurzelung in den mittelalterlichen Ideen etwa mit Unterprimanern behandeln kann. Aber Untertertianern eine Vorstellung davon zu geben, wie es um die Psyche Ottos III. bestellt war, was Heinrich II. und Heinrich III. eigentlich für Persönlichkeiten gewesen sind, dünkt mich ein vergebliches Unterfangen, auch wenn man noch viel mehr Zeit darauf verwenden wollte, als es jetzt geschieht. Ich weiß wohl, daß kein vernünftiger Mensch alle Zeiten und Ereignisse mit der gleichen Ausführlichkeit behandelt, daß auch jetzt jeder Zeit und Arbeit auf die großen, einleuchtenden Tatsachen zu konzentrieren sucht, und es bedarf ja auch keiner Umwälzung, sondern nur einer entschlosseneren, konsequenteren Anwendung jenes von Paulsen empfohlenen Punktierungsverfahrens auf solche Zeiten, die zwar an sich hochbedeutsam sind, wie die der Salier und der konziliaren Bestrebungen, die aber für Tertianer auch in ihren epochemachenden Ereignissen und Persönlichkeiten unverständlich bleiben müssen, und solche, die an sich grau und öde daliegen, wie das bei langen Strecken des IX., des XIV., des XVI. und XVII. Jahrh. der Fall ist.

Es wäre eine Aufgabe für sich, zu zeigen, wie sich dieser Vorschlag auf das ganze Gebiet anwenden und für die ganze Mittelstufe durchführen ließe. Für das Mittelalter, das Pensum der Untertertia, denke ich mir, um wenigstens hier einige bestimmtere Andeutungen zu machen, die Sache so, daß man von den 80 Stunden etwa die Hälfte auf Karl den Großen und Barbarossa verwendete, nicht, um nun möglichst viel Einzelheiten in den Bau hineinzumauern, sondern, um bei dem Einzelnen anschaulicher und gegenständlicher werden zu können. Ich meine nicht, daß man damit auf das wohl meist abgelehnte rein biographische Verfahren zurückgreifen sollte. Wenn ich oben von organischen Mittelpunkten sprach, so sollte das heißen, daß solche Persönlichkeiten den Schülern inmitten ihrer Umwelt auf breitestem Grunde nahezubringen sind, daß

sie als Höhe- und Brennpunkte erscheinen müssen, zu denen alles hindrängt, von denen alles abflutet. Alles was an Kultur- und Lebenserscheinungen der Zeit auf der Stufe überhaupt behandelt werden kann, ist damit zu verbinden, darin zu verkörpern, so bei Barbarossa das Rittertum, die Kreuzzüge. Selbstverständlich muß hier auch die Tätigkeit Heinrichs des Löwen und die Wiedergewinnung des Ostens, überhaupt die territoriale Entwicklung gewürdigt und in ihrer schicksalvollen Bedeutung klargelegt werden; aber was von Vorstellungen der deutschen Kaiserherrlichkeit der Nachwelt lebendig geblieben ist, verknüpft sich mit dem Namen Friedrichs I. und wird an ihm zu anschaulicher Wahrheit, während Kaiser Friedrich II. für Tertianer eine problematische, zwiespältige Erscheinung ist. Bei ihm ist ebenso wie bei Heinrich IV. der Konflikt mit dem Papsttum, der bei Barbarossa mehr als eine Episode erscheint, wesentlich und kompliziert sich mit Dingen, die ohne Bloßlegung der wirkenden Ursachen, vor allem der religiösen und sozialen Wandlungen, nicht begreiflich gemacht werden können. Daß Gestalten wie Heinrich IV. und Friedrich II. und die mit ihrer Wirksamkeit verknüpften Begebenheiten nun einfach ausscheiden sollten, ist damit natürlich nicht gesagt, wie überhaupt erst durch Erfahrung und Erprobung der hier bezeichneten Stoffverschiebung entschieden werden kann, wie weit die zur Kennzeichnung der Richtung gemachten Vorschläge im einzelnen zu modifizieren sind.

Und Arminius, der Befreier? Die großen Gestalten und erschütternden Wendungen der Völkerwanderung? Otto der Große? Rudolf von Habsburg? Und der Islam? Das Lehnswesen? Hansa und deutsches Bürgertum? Maximilian? Was wird bei solchem Unterricht aus ihnen? Und dann der geschichtliche Zusammenhang überhaupt! Was bleibt von ihm übrig? Das dürften die Haupteinwände sein, mit denen ich mich nun auseinanderzusetzen habe.

Ich beginne mit dem letzten, der die Wahrung des Zusammenhangs betrifft, und zwar mit der Gegenfrage: Was ist bei der jetzigen Behandlungsweise dem Durchschnittschüler etwa nach einem Jahre noch gegenwärtig? Nach meinen Erfahrungen und denen vieler Kollegen, die ich darum befragt habe, blutwenig. Man denke nur daran, wie viel Mühe und Zeit es kostet, bei den nach rund vier Wochen veranstalteten Wiederholungen das Wesentlichste festzuhalten. Ich glaube, daß bei dem von mir vorgeschlagenen Verfahren — vorausgesetzt, daß in jeder Stunde einige Minuten auf kurze, aber fortlaufende und immer wieder zurückgreifende Wiederholung verwendet werden und am Ende des Vierteljahres, wenn man bei der großen Masse, nicht nur bei einzelnen Schülern, mit denen man sonst bewußt oder unbewußt immer leicht zu einseitig operiert, einen festen Bestand von Kenntnissen erzielt hat, eine Stunde dazu verwendet wird, das ganze Gebiet noch mal zur Gewinnung eines orientierenden Überblickes nach verschiedenen Richtungen hin zu durchkreuzen, — eher mehr als weniger erreicht wird, daß jedenfalls ein festes Gerüst gezimmert werden kann; dies Gerüst wird dann vorhalten, bis auf der Oberstufe ein Unterricht einsetzt, der bei der inzwischen vorgeschrittenen Reife der Schüler wirklich darauf ausgehen kann, die Entwicklung zu erfassen und verständlich zu machen und zu-

gleich diejenigen Fächer des Gerüstes auszufüllen, die auf der Mittelstufe wegen der noch nicht genug entwickelten Fassungskraft der Schüler unausgefüllt bleiben mußten. Ein besseres und planmäßigeres Ineinandergreifen der verschiedenen Unterrichtstufen und Vermeidung unnötigen Nochmalanfangens, das sind neben der richtigen Sichtung und Auswahl des Stoffes wirksame Mittel gegen die Notlage, Mittel, die jederzeit bereit stehen und nichts kosten.

Für alle die durch Namen und Stichworte obenhin bezeichneten Dinge würden uns bei der von mir vorgeschlagenen Stoffverschiebung, die selbstverständlich hinsichtlich der dabei angegebenen Stundenzahl nur ungefähr die Sache treffen will und noch näherer Erprobung bedarf, immer noch 40 Stunden bleiben, von denen ich etwa 15 der zweiten Hälfte des Mittelalters, und zwar besonders dem Städtewesen und den Territorien vorbehalten möchte. Die beherrschenden Persönlichkeiten, an die der Stoff angegliedert werden könnte, fehlen hier zum Teil, dafür treten eben die verschiedenen Stände als tragende Elemente in den Vordergrund. Es würden dann 25 Stunden für die erste Hälfte des Mittelalters bis zum Interregnum bleiben, mit denen sich schon etwas anfangen läßt, wenn man nur unterschiedlich und bedachtsam verfährt. Die Kämpfe zwischen Römern und Germanen — die hiermit zusammenhängenden Kulturbeziehungen werden in der Obersekunda im deutschen Unterricht beim Lehnwort näher behandelt — bis Tiberius können am Ende der Quarta, wo sie ja doch nicht ganz zu übergehen sind, gleich so dargestellt werden, daß man in Untertertia darauf fußen kann, namentlich, wenn der deutsche Unterricht es sich angelegen sein läßt, im letzten Vierteljahr der Quarta und zu Anfang der Untertertia das Zuständliche an der Hand geeigneter Lesestücke den Schülern nahezubringen. Ich weiß aus eigener Erfahrung, in wie bedrängter Lage der deutsche Unterricht ist, aber einige Lesestücke, und zwar mit Vorliebe solche geschichtlicher und kulturgeschichtlicher Art, werden doch in jedem Vierteljahr behandelt; warum also nicht etwas tun zur Nutzbarmachung der zwischen verwandten Unterrichtszweigen in einer Klasse obwaltenden Beziehungen, wie sie Oskar Jäger in seiner zum Baumeisterschen Handbuch beigesteuerten Didaktik mit so feinem Gefühl für die vielfältige Möglichkeit fruchtbarer Wechselwirkung immer wieder betont. Daß geeignete Lesestücke da sind, ist eine Voraussetzung, die nicht immer erfüllt ist, aber doch, wie so manches andere was hier in Frage kommt, erfüllt werden kann. Bei dem Punkt 'Völkerwanderung' möchte ich folgendes zu bedenken geben: daß und wie bei der ganzen Organisation des geschichtlichen Unterrichts in den mittleren Klassen auf die aus der Untersekunda abgehenden Schüler Rücksicht zu nehmen ist — auf die verschiedenen Schularten gehe ich hier nicht ein, um diese durch so viele Wenn und Aber beschwerte Auseinandersetzung nicht noch mehr zu belasten —, habe ich verschiedentlich berührt, aber diese Rücksicht kann nicht immer ausschlaggebend sein. Wie alle Übergangsperioden, in denen aus verwitterndem Schutt allmählich Neubildungen hervortreten, stellt auch die Periode der Völkerwanderung an die Fassungskraft der Schüler besonders hohe Anforderungen, zumal ein tieferes Verständnis nur in Verbindung mit dem germanischen Rechtsleben einerseits und mit der römi-

schen Kaiserzeit andrerseits möglich ist. Daß diese in der Unterprima eindringlich und tiefgreifend behandelt werden muß, wird man Harnack sicherlich zugeben, wenn auch nicht ohne Protest gegen die von ihm angeschlagene Tonart: wir sind auch Leute, die sich überlegen, was sie tun und lassen sollen, und wissen jedenfalls besser als er, was auf der Schule möglich ist und was nicht. Wenn wir die Konsequenzen ziehen, so ergibt sich, daß die Völkerwanderung nach ihrer tieferen geschichtlichen Bedeutung nur auf der Oberstufe in engem Zusammenhang mit der untergehenden antiken Welt behandelt werden kann, daß auf der Mittelstufe hauptsächlich die epische Seite zu betonen ist, und daß hier wieder der deutsche Unterricht helfend mitwirken muß und ohne jedes Opfer kann. Die äußeren Ergebnisse der Wanderungen, Eroberungen und Verluste müssen natürlich an der Hand der Karte zusammengefaßt und eingeprägt werden. Das geschieht am besten, zusammen mit kurzer Hereinziehung des Islam, der ja ebenfalls auf der Oberstufe stärker zu berücksichtigen ist als bisher, beim Übergang zu der fränkischen Zeit, dem zu dem Gipfel 'Karl der Große' ansteigenden Gelände. Auf Otto den Großen würde ich so viel Zeit verwenden, wie das in der Regel bisher geschieht, auf Rudolf von Habsburg und Maximilian weniger. Die inneren Kämpfe unter Otto I. werden erst begreiflich bei tieferem Eindringen in germanische Rechtsanschauungen und Familien- bezw. Sippengeltung. Daß den hierin wurzelnden bodenständigen Faktoren gegenüber die imperialistische Tendenz sich nur durch Kampf und Gewalt behaupten konnte, wird erst reiferen Schülern klar, denen man zumuten kann, daß sie sich von den uns natürlichen Empfindungen loslösen und einen eigenen Maßstab zur Beurteilung der Vorgänge aus einer objektiven Ansicht jener Zeit entnehmen. Sodann ist auch der kulturgeschichtliche Hintergrund für die Zeit der Ottonen verhältnismäßig wenig ergiebig, jedenfalls für Untertertianer. Bei Rudolf von Habsburg und Maximilian, dessen Wirksamkeit ja schon in das Pensum der Obertertia hinüberspielt, kann auf die Unterstützung durch den deutschen Unterricht in Vers und Prosa gerechnet werden. Der geschichtliche kann sich hier im wesentlichen auf die territorialen Tatsachen, die sich an ihre Person knüpfen, beschränken. Das Lehnswesen ist in seinen Anfängen und Ursachen mit Karl dem Großen, in seiner Vollendung, seinen Rück- und Weiterwirkungen, soweit davon in Untertertia die Rede sein kann, mit Barbarossa zu verbinden.

Mit diesen Bemerkungen sind die hier berührten Schwierigkeiten nicht endgültig gelöst, aber man wird zugeben, daß sie nicht so groß sind, daß man den von mir vorgeschlagenen Weg von vornherein als ungangbar bezeichnen müßte. Vielleicht darf ich auch daran erinnern, was Oskar Jäger (Baumeister VIII 39 f.) über die Verteilung des Stoffes in der Untertertia und seine Bewertung für die geistige Entwicklungstufe der Schüler sowohl wie seine Nutzbarkeit an sich ausführt. Daß er darin nicht so weit geht wie ich, ist nicht verwunderlich; denn vor 15 Jahren war die Dringlichkeit einer Abhilfe gegen die stoffliche Überlastung noch nicht so zum Bewußtsein gekommen wie jetzt, wo die staatsbürgerliche Erziehung und die kulturgeschichtliche Fundamentierung des Unterrichts viel mehr in den Vordergrund gerückt sind. Schon deshalb

wird man nicht in allem, was Jäger sagt, der Weisheit letzten Schluß sehen; aber es kann dem Geschichtsunterricht nur frommen, wenn wir uns wieder mehr leiten lassen von der ehrlichen Sachlichkeit dieses Mannes und seinem gesunden Sinn für das Ganze!

Beseitigung oder wenigstens Milderung des unerträglich gewordenen Mißverhältnisses zwischen Kraft und Stoff, zwischen der gegebenen Zeit und den innerhalb dieser Zeit zu bewältigenden Aufgaben, das war der nächste Zweck der Stoffverschiebung, von der hier die Rede war. Der eigentliche Hauptzweck ist damit aber nicht bezeichnet. Dieser besteht darin, die Möglichkeit zu schaffen für eine lebensvollere Ansicht der Dinge, für tiefere und nachhaltigere Eindrücke von ihnen. Damit kommen wir auf die methodischen Konsequenzen, welche die Befolgung meiner Vorschläge haben würde. Sie sind zweifacher Art. Die eine ist schon berührt worden, nämlich die Notwendigkeit, in den als Höhe- und Mittelpunkten zu behandelnden Zeiten z. B. Karls des Großen und Barbarossas alle Elemente zu einem organischen Ganzen zu vereinigen, die für Zeit und Persönlichkeit bedeutsam sind und der geistigen Reife der Klasse entsprechen. Worauf es dabei ankommt, welche Mittel und Wege dafür nutzbar zu machen sind, das zu ermitteln und zu erproben müßte die dringlichste Aufgabe der nächsten Zukunft sein. Ich möchte hier nur darauf hinweisen, daß es doch nicht mehr an Werken fehlt, die versuchen, dem Lehrer zu solchen Zielen den Weg zu bahnen. Ich nenne, ohne damit über ihren Wert im einzelnen ein Urteil abgeben zu können, für die Mittelstufe 'Lebensvoller Geschichtsunterricht. Quellen und Erzählungen von H. Falk, H. Gerold und K. Rother', vorwiegend für die Oberstufe das 'Methodische Handbuch der deutschen Geschichte' von Adolf Bär, das jedenfalls für die oben angedeutete Konzentration reiches Material enthält. Diese Bücher weisen durch ihren Inhalt schon auf die zweite Art jener methodischen Konsequenzen hin, die sich zu der ersten verhält wie Mittel zum Zweck: möglichst starke Heranziehung von Quellen und Darstellungen. Für diese ist nun erst die Möglichkeit gegeben. Freilich, wenn Vertreter der Arbeitsschule diese Forderung des Tages so formulieren, daß man den Schülern das Quellenmaterial darbieten solle, damit sie daraus unter Anleitung des Lehrers den Tatbestand ermitteln, so wird man darüber zur Tagesordnung übergehen; meistens bleibt es dabei, daß der Schule dies oder ähnliches als ein neues Soll gebieterisch entgegengehalten wird, wenn auch die Tonart gedämpfter geworden ist und man der 'Lern-' oder 'Buchschule' im höheren Schulwesen — was die Arbeitsschule für die Elementar- und Mittelschulen bedeutet, bleibt für uns natürlich außer Betracht — eine gewisse Berechtigung nicht absprechen will.

Einen Weg zur quellenmäßigen Behandlung der Geschichte auf der Mittelstufe will uns G. Lorenz zeigen, der im 'Säemann' (Jahrgang 1912, Heft 4 und 5) unter dem vielversprechenden Titel 'Eine neue Basis für den Geschichtsunterricht' seine Erfahrungen und Versuche mitgeteilt hat. Wir ersehen daraus, daß der Verfasser zu Beginn der Untertertia sechs Wochen auf die 'Vorlesung und Besprechung von Tacitus' Germania (in der lebendigen und sprachlich modernen Übersetzung von Wilh. Vesper in den «Statuen deutscher Kultur») zur Einfüh-

rung in die deutsche Altertumskunde' verwendet. Aber auch die Literaturgeschichte wird in dieser Klasse quellenmäßig behandelt, indem nach den Bändchen der Sammlung Göschen z. B. 'das Hildebrandslied, Muspilli, Wessobrunner Gebet, die Merseburger und andere Zaubersprüche gegen alle möglichen Leiden, die Gedichte Walthers von der Vogelweide und anderer Minnesänger und Spruchdichter, endlich die Novelle «Meier Helmbrecht» in der Bearbeitung von Wohlrabe' teils vorgelesen, teils aus dem Urtext übersetzt werden, alles in der Untertertia! Auch das Nibelungenlied wird hier in einer Schulausgabe 'ganz durchgelesen'. 'Der Inhalt des Parzival wird nach der Übertragung von Engelmann in der Untersekunda durch Vorträge vermittelt.' Daß weiterhin Schillers 'Dreißigjähriger Krieg' und 'Abfall der Niederlande' nicht fehlen, wird nicht weiter auffallen. Dabei versichert der Verfasser, daß bis zum Westfälischen Frieden der Vortrag und das Lehrbuch immer noch die Hauptrolle spielten und die Quellenlektüre nur zeitweilig hinzukam. Erst von da ab bildet diese nun wirklich die Grundlage. So wird das Zeitalter des Großen Kurfürsten und Friedrichs I. nach der Darstellung Friedrichs des Großen behandelt, die entsprechenden Perioden der Untersekunda nach G. Freytag ('Aus dem Staat Friedrichs des Großen' und 'Die Erhebung' 1813). Für den deutschen Unterricht empfiehlt Lorenz zur gleichzeitigen Lektüre Goethes 'Campagne in Frankreich', das den Untersekundanern 'sehr gut gefallen' habe. Neubauers 'Leben des Freiherrn von Stein' hat er dabei in der Untersekunda 'zum größten Teil vorgelesen'. Man sieht, Wallenstein müßte angesichts so unbegrenzter Möglichkeiten sein Wort 'Leicht beieinander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stoßen sich die Sachen' beschämt zurücknehmen. Oder ob er sagen würde: 'Wo die Natur aus ihren Grenzen wanket, da irret alle Wissenschaft'? Die weiteren Angaben des Verfassers, der eben als überzeugter Anhänger der Arbeitsschule vorgeht, zeigen, daß er diese Quellen auch bespricht und sogar Aufsatzthemata daraus gewinnt, aber das Vorlesen scheint doch den größten Teil der für ihn ebenso knapp wie für andere bemessenen Zeit zu beanspruchen und die 'Lernschule' damit allerdings gründlich überwunden zu sein. Ich kann mir von dem Schlußsatz seines Aufsatzes: 'Durch Mitteilung solcher Experimente und ihrer Resultate (?) kann aber einesteils manche Anregung ausgestreut, andrerseits vor manchem Holzweg gewarnt werden', nur den letzten Teil zu eigen machen.

Wenn diese 'neue Basis für den Geschichtsunterricht' uns zeigt, wie hier ein Keim, der, vom Atem der Gegenwart berührt, zu sprießen beginnt, ins Kraut geschossen ist, so darf uns das nicht abhalten, Ziel und Weg zu suchen. Das Ziel kann meines Erachtens nicht sein, die Schüler die Dinge aus den Quellen ermitteln zu lassen, oder wie man das sonst ausdrücken mag, sondern sie dadurch zu veranschaulichen, ihnen Fülle und Farbe zu geben. Wir wissen ja alle, daß ein konkreter Zug, aus der Quelle geschöpft, oft tiefer wirkt, als alle Darstellungskunst des Lehrers, weil ihm die Kraft der Synthese innewohnt. Es wäre aber ein Irrtum, daraus zu folgern, daß nun die Quelle die Grundlage bilden könnte. Sie kommt neben dem Vortrag des Lehrers als unschätzbares Hilfsmittel in Betracht, entweder direkt, indem er eine quellenmäßige Darstel-

lung vorliest, oder indirekt, indem er seinen Vortrag aus der Quelle schöpft, indem er möglichst quellenmäßig erzählt. Damit ist natürlich nichts Neues gesagt, und mancher Leser wird denken: das tue ich längst! Schön, aber die Möglichkeit, das in wirksamer, ausgiebiger Weise zu tun, ist doch erst gegeben, wenn man sich entschlossen auf die Hauptgestalten, die Hauptereignisse und die Haupterscheinungen konzentriert, und wenn man nicht von 45 Minuten erst 20 (meistens viel mehr!) auf die Wiederholung des Pensums der vorigen Stunde verwenden und dann den Rest noch wieder zerstückeln muß, um das Vorgetragene selbst gleich wiederholen zu lassen, sondern durch die oben vorgeschlagene Zusammenlegung der Stunden für den quellenmäßigen Vortrag und die Heranziehung der Quellen selbst den nötigen Spielraum hat. Es wird doch kaum jemand bestreiten, daß die Darstellung des Lehrers unter den jetzigen Umständen notgedrungen oft einen so dürren Charakter annimmt oder so überstürzt werden muß, daß die Wirkung nicht tief gehen kann, selbst wenn er sich auf wenige Einzelheiten beschränkt. Das Vorlesen wird natürlich immer die Ausnahme bilden, aber als solche ist es nicht nur unbedenklich, sondern oft unumgänglich, mag es einen Teil der Stunde oder auch mal eine ganze in Anspruch nehmen.

Auf andere Mittel — Privatlektüre, Schülervorträge, Besuch von historischen Sammlungen — gehe ich hier deshalb nicht ein, weil das alles von besonderen Voraussetzungen abhängt und die Erörterung dieser Möglichkeiten mich mehr in methodische Einzelheiten verwickeln würde als sich mit dem Zweck dieses Aufsatzes verträgt. Lieber möchte ich den durchweg zu Gebote stehenden Mitteln noch einige Zeilen widmen, zumal ich der Kürze wegen bloß von Quellen gesprochen habe. Ich meine aber, daß, besonders für die Mittelstufe, nicht nur Quellen im eigentlichen Sinne, sondern auch Originaldarstellungen, vor allem auch neuere poetische Darstellungen in hohem Maße zur Veranschaulichung der Dinge beitragen können. Ihre Brauchbarkeit für unsern Zweck hängt besonders davon ab, daß ein Ereignis sich darin als Erlebnis, eine Erscheinung sich als ein Bild darstellt. Die intuitive Kraft des Dichters, von der ja auch der Geschichtschreiber etwas besitzen muß, wenn die Wirklichkeit zur Wahrheit werden soll, bewirkt dasselbe und oft mehr als die echteste und idealste Quelle: sie spiegelt das Wesen der Dinge, den Geist der Zeit wider, ohne mit ihren Rudimenten behaftet, ohne durch zeitliche Unzulänglichkeiten und Unzugänglichkeiten (man denke daran, wie oft und stark bei mittelalterlichen Chronisten der älteren Zeit die Sache durch sprachliche Nöte und Unselbständigkeit beeinträchtigt wird, was sich doch auch in der Übersetzung geltend machen muß) getrübt zu sein. Für Knaben ist das nicht außer acht zu lassen. Daß man in der Auswahl solcher Dichtungen vorsichtig sein muß, namentlich bei neueren, wo die Intuition so oft krank ist und zu einem Zerrbild verleitet, ist selbstverständlich Solche Mittel sind, und dadurch kompliziert sich die ganze hier behandelte Frage etwas, nun ja leider nicht für jede Periode in gleichem Maße vorhanden, für Karl den Großen z. B. viel weniger wie für die Hohenstaufen. Ganz fehlen sie wohl kaum zu irgendeiner Zeit. Ich nenne für das XIII. Jahrh. außer dem Bande von G. Freytags 'Ahnen' nur A. Ritter,

'Das Nibelungenjahr' und Sperl, 'Die Söhne des Herrn Budiwoj' (Rud. von Habsburg und Ottokar), für die Gegenreformation Taylors 'Clytia' und für den Dreißigjährigen Krieg Laubes 'Deutschen Krieg', von den zahlreichen erzählenden Gedichten, Novellen u. a. gar nicht zu reden. Ich habe selbst erst aus Schilderungen des Laubeschen Werkes, dessen Schwächen ich übrigens keineswegs leugne, eine rechte Vorstellung davon bekommen, wie es in einer Schlacht des Dreißigjährigen Krieges herging, und bin der Meinung, daß auch die musterhafteste und sorgsamste Darstellung des Lehrers allein eine derartige Wirkung nicht erreichen kann. Sie dürfte nur gewinnen, wenn sie da, wo es Schwierigkeiten macht den ganzen Abschnitt zum Vorlesen aus der Dichtung herauszulösen, wenigstens einzelne Stücke davon in sich aufnimmt. Wenn ich hier die kriegsgeschichtliche Seite des Unterrichts berühre, so meine ich allerdings, daß diese auf der Mittelstufe immer eine Hauptrolle spielen wird, wenn auch nicht die Hauptrolle. Das Wichtigste aber ist, daß alle geschichtlichen Elemente dem Schüler wirklich lebendig werden, vor allem die Menschen selbst in ihrer Zeit. Dann werden wir auch dahin gelangen, daß, um ein Wort Adalbert Stifters zu gebrauchen, die 'große' Geschichte unserer Jugend mehr ist als 'das entfärbte Gesamtbild dieser kleinen (Ereignisse), in welcher man die Liebe ausgelassen und das Blutvergießen aufgezeichnet hat'.

GRIECHISCHE LITERATUR UND KUNST IM UNTERRICHTE DER O II

Von Ernst Samter

Gegen den griechischen Unterricht ist häufig der Vorwurf erhoben worden, er mache die Schüler nur mit einem verschwindend kleinen Quantum der griechischen Literatur vertraut und führe sie keineswegs etwa in die griechische Kultur ein. Ist dieser Vorwurf auch wohl übertrieben, so ist es doch gut, daran zu denken, wie sich — auch unter Zuhilfenahme von Übersetzungen — der Umfang der mit den Schülern behandelten Literatur erweitern und ferner der Sprachunterricht immer mehr in einen Kulturunterricht umgestalten läßt. Am wichtigsten werden natürlich die beiden Primajahre sein, aber auch der Unterricht in O II ist dafür von großer Wichtigkeit, — von um so größerer, weil hier ja gleichzeitig auch im Geschichtsunterricht Griechenland behandelt wird und daher griechischer und Geschichtsunterricht erfolgreich zusammenwirken können. Notwendig ist es dafür allerdings, daß beide Unterrichtsfächer in einer Hand liegen, ein Wunsch, der sich wohl fast überall ohne Schwierigkeit erfüllen ließe.

Wenn ich im folgenden schildere, wie ich im Geschichts- und griechischen Unterricht der O II die Schüler in die griechische Literatur und Kunst einzuführen versuche, so glaube ich keineswegs damit ein Idealbild zu entwerfen, das ganz anders aussehn müßte, sondern ich möchte nur zeigen, was sich bei engem Anschluß an die bestehenden Vorschriften erreichen läßt; ich denke dabei an einen treffenden Ausspruch, den, wenn ich nicht irre, Oskar Jäger einmal getan hat, wertvoller als zu erfahren, wie man es machen sollte, sei es in der Pädagogik zu hören, wie jemand es wirklich gemacht hat.

Abgesehen von der Odysseelektüre, auf die ich hier nicht eingehen will, bildet auf unserem Gymnasium Herodot und Platons 'Apologie' das Pensum der Obersekunda.[1]) Von der Herodotlektüre hat erst kürzlich Gillischewski erklärt, daß die Schüler 'nicht übermäßig für sie schwärmen'.[2]) Ich kann dies abfällige Urteil nicht bestätigen, habe vielmehr stets gefunden, daß Herodot die Obersekundaner interessiert.[3]) Wie Gillischewski zu seiner Beobachtung ge-

[1]) Xenophons Memorabilien werden abwechselnd mit Xenophons Hellenika in U II gelesen.

[2]) Gillischewski, Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1912, Juniheft.

[3]) Auch sein Stil ist ihnen interessant, wenn man öfters darauf hinweist, wie nahe er der gesprochenen Rede steht.

kommen, läßt sich aber verstehen, wenn man hört, daß er nur Abschnitte aus den Perserkriegen lesen läßt.[1]) Gewiß muß auch ein Teil dieser Darstellungen gelesen werden, aber wenn man sich ganz auf diesen Teil des Herodot beschränkt, so wirkt diese Lektüre allerdings leicht etwas eintönig; zudem gewinnen die Schüler so nur eine sehr unvollkommene Vorstellung von dem Schriftsteller, dessen Eigenart in den novellenartigen Erzählungen der ersten Bücher viel deutlicher zutage tritt.

Aus dem ersten Buche lasse ich die Ariongeschichte lesen, die schon als Stoff zu Schlegels Gedicht Interesse findet. Nach der Beendigung der Lektüre lege ich das Gedicht des Pseudo-Arion vor, ohne zunächst etwas über den Verfasser zu bemerken. Scheinbar wird hier die wunderbare Rettung durch den Dichter selbst bezeugt. So wird denn die Frage erörtert, ob man etwa deshalb die Delphingeschichte glauben müsse, und durch den Hinweis darauf erledigt, daß das Gedicht eben erst später unter dem Namen Arions verfaßt sei.

Wie aber ist die Arionsage entstanden? Zur Erläuterung zeige ich — in galvanoplastischer Nachbildung — eine Münze von Tarent mit dem Bilde des Taras auf dem Delphin: Koloniegründer sind auf dem heiligen Tiere dargestellt worden, das sie über das Meer führte; eine ähnliche Darstellung war jedenfalls auch das von Herodot erwähnte Bild am Kap Tänaron; an dies hat sich dann die Arionsage geknüpft, wie sich auch noch in neuerer Zeit — auch in Berlin — Sagen an öffentliche Standbilder geknüpft haben.

II, 2 (Psammetichs Versuch, die älteste Sprache festzustellen) gibt Anlaß zu einer kleinen Unterhaltung über die Vorstellungen von der Sprachentstehung. Dann folgt die hübsche Novelle vom Schatz des Rhampsinit. Hier weise ich auf die Wanderung des Stoffes hin und lese die mittelalterliche Bearbeitung aus dem Volksbuch von den sieben weisen Meistern vor.

Aus dem dritten Buche ist Schillers wegen der Ring des Polykrates von besonderem Interesse. Nach Beendigung des Abschnittes lasse ich die Schüler in gemeinsamer Besprechung herausfinden, in welchen Punkten Schiller von Herodots Darstellung abgewichen ist und was ihn wohl zu den einzelnen Änderungen bestimmt hat.

Inzwischen sind wir im Geschichtspensum bis zu Kyros gekommen. So wird jetzt die Erzählung von Krösos auf dem Scheiterhaufen gelesen. An sie knüpft sich die Frage, was in der Darstellung Herodots uns unwahrscheinlich vorkommt. Da vorher in der Geschichtstunde die Zarathustrareligion besprochen ist, kommt stets ein oder der andere Schüler auf das Richtige: ein Anhänger der Lehre Zarathustras, dem das Feuer geheiligt war, konnte Krösos nicht lebendig verbrennen wollen. Nun lege ich zunächst das bekannte Vasenbild vor, auf dem Krösos, ein Trankopfer spendend, auf dem Scheiterhaufen sitzt, und ein griechischer Diener, also kein Sklave des Kyros, das Feuer anfacht. Bei der Betrachtung des Bildes kommen einige Schüler von selbst auf den Gedanken,

---

[1]) Dazwischen eine Auswahl aus der griechischen Lyrik und ein Stück aus den Persern des Äschylos.

daß Krösos sich selbst verbrennen wollte. Das wird bestätigt durch das Gedicht des Bakchylides, das ich in v. Wilamowitz' Übersetzung vorlese, und durch das den Schülern zugleich wieder eine Probe griechischer Lyrik geboten wird.

Je nach dem Stande der Klasse, der bisweilen ein schnelleres Vorgehen gestattet, bisweilen langsameres Übersetzen fordert, kann noch dies oder jenes andere Kapitel aus den ersten Büchern hinzugefügt werden, so daß etwa die Hälfte des Semesters mit diesem Teil der Herodotlektüre ausgefüllt wird, die zweite Hälfte wird dann einzelnen Abschnitten aus den Perserkriegen gewidmet. Wird dabei die Schlacht bei Salamis gelesen, so lese ich am Schlusse dieser Lektüre die Perser des Äschylos deutsch vor; in einem Jahre, in dem andere Abschnitte gewählt sind, verlege ich diese Vorlesung in die Geschichtstunde. Inzwischen hat der Geschichtsunterricht schon andere Gelegenheit geboten, griechische Poesie heranzuziehen. Die Sagen der Messenischen Kriege brauchen in O II nicht erzählt zu werden, wohl aber müssen die Schüler den Sänger des zweiten Krieges kennen lernen — Tyrtäos. Das *ἐμβατήριον* lasse ich übersetzen[1]), aus den *ὑποθῆκαι* lese ich einiges in Mählys Übersetzung vor. Wenn weiterhin Solons Verfassung dargelegt wird, dürfen auch seine Gedichte nicht vergessen werden, das Salamisgedicht, *συμμαρτυροίη ταῦτ' ἂν ἐν Δίκης θρόνῳ*, und einige andere, wobei ich zum Teil ebenfalls Mählys Übersetzung, teils eigene Versuche verwende. Bei der Ermordung des Hipparch teile ich in Geibels Übersetzung das Skolion auf die Tyrannenmörder mit, natürlich nicht ohne zu erwähnen, daß uns die Verherrlichung der Tyrannenmörder[2]) aus mehr als einem Grunde schwer begreiflich erscheint.

Die Erwähnung der Grabschrift von Thermopylä gibt Anlaß, dem Simonides ein paar Worte zu widmen und ein anderes Gedicht auf die Gefallenen sowie das hübsche Danaefragment vorzutragen.[3])

Wenn am Schluß des ersten oder gewöhnlich erst am Beginn des zweiten Semesters vom Hellenismus in der Geschichtstunde die Rede ist, wird dessen Poesie durch ein paar deutsch vorgelesene Gedichte von Theokrit (darunter jedenfalls das Adonisfest) und Herondas erläutert, die zugleich alexandrinisches Leben und Treiben veranschaulichen. Zur Privatlektüre empfehle ich den Schülern Bardts 'Römische Komödien', teile ihnen aber auch selbst in Roberts Übersetzung die fünfte und sechste Szene aus Menanders 'Schiedsspruch' mit.

Das zweite Semester der griechischen Prosalektüre wird, wie erwähnt, durch Platons 'Apologie' ausgefüllt. Ist diese Lektüre beendet, so lese ich mit einigen Auslassungen die 'Wolken' des Aristophanes (in Mählys Übersetzung) vor. Die

---

[1]) Der Text läßt sich bei so kurzem Gedichte leicht diktieren, — wenn man nicht zum Hektographen greifen will. Künftig werde ich es aber doch wohl vorziehen, den Schülern den gedruckten Text einer kleinen Auswahl in die Hand zu geben und sie dann noch einiges mehr aus den erwähnten Lyrikern übersetzen zu lassen statt nur selbst die Übersetzung mitzuteilen.

[2]) Bei einem Museumsbesuche (s. unten) werden auch ihre Statuen besprochen.

[3]) Die anderen Lyriker gehören besser in den Unterricht der Prima, zum Teil schon wegen der Beziehung zu Horaz.

Schüler gewinnen so einen kleinen Einblick in den scharfen Witz des Aristophanes, sie sehen, welches Zerrbild des Sokrates, dessen wahres Bild sie eben kennen gelernt, die Komödie dem athenischen Publikum vorführte.

Verfährt man in der eben geschilderten Weise, so haben die Obersekundaner immerhin einiges mehr, als es sonst zu geschehen pflegt, von griechischer Literatur erfahren. Der Unterricht in der Prima muß dann in ähnlicher Art die hier gewonnenen Kenntnisse nach Möglichkeit erweitern und ergänzen, wobei auch v. Wilamowitz' griechiches Lesebuch gute Dienste leisten kann.[1])

Aber die Literatur allein gibt keine genügende Vorstellung von den Griechen; auch von der Kunst muß der Gymnasiast einiges erfahren, wenn der griechische Unterricht seinen Zweck, die Einführung in die griechische Kultur, erfüllen soll. In Berlin läßt sich das am besten durch Museumsbesuche erreichen. Stehen gleiche Sammlungen auch sonst nirgends zu Gebote, so sind doch in allen großen und vielen mittleren Städten wenigstens die allerwichtigsten Gipsabgüsse vorhanden. Wo das nicht der Fall ist, müssen Bilder als Ersatz dienen, vor allem Lichtbilder, die ich übrigens, wie für andere Gegenstände, so auch als Erzänzung der Museumsbesuche ebenfalls verwende, so z. B. für die mykenische Kultur und zur Repetition der Akropolis: ein Lichtbilderapparat sollte heute in keiner Schule mehr fehlen. In den Händen der meisten Schüler ist Luckenbachs 'Kunst und Geschichte', I. Teil, ein treffliches Bilderbuch, das ihnen gestattet, viele der im Museum besprochenen Bildwerke sich zu Hause zu vergegenwärtigen, das aber auch während der Museumsbesuche wegen seiner zahlreichen Rekonstruktionen von großem Nutzen ist. Auf die Methode, die ich bei den Führungen anwende, gehe ich hier nicht weiter ein, da ich sie schon vor einer Reihe von Jahren an anderer Stelle erörtert habe.[2]) Bemerkt sei hier nur, daß eine streng chronologisch vorschreitende Kunstgeschichte mir zur ersten Einführung in die griechische Kunst gänzlich ungeeignet erscheint. Ich beginne daher nicht etwa mit den ältesten Werken der griechischen Kunst, sondern mit dem, was den Schülern durch den Geschichtsunterricht am nächsten liegt, mit der Blütezeit Athens, mit den Bauten und Bildwerken der Akropolis. Was ich überhaupt bei den Besuchen bespreche, mag die folgende kurze Übersicht über die zwölf Besuche eines solchen Zyklus zeigen[3]):

1. Akropolis mit Ausnahme des Parthenons.
2. Parthenon.
3. Kopf des Perikles, Marmornachbildung des Kopfes der Athena Parthenos, Grabreliefs (Originalskulpturen im Alten Museum).
4. Olympia.

---

[1]) Bei der Niederschrift dieses Aufsatzes war mir Bruhns Griechisches Lesebuch für O II noch nicht bekannt; der Herausgeber der Jahrbücher machte mich darauf aufmerksam, und seiner Aufforderung folgend werde ich in einem der nächsten Hefte über das Buch berichten.

[2]) Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1905 S. 3 ff.

[3]) Vorangegangen waren, im Anschluß an die Behandlung Ägyptens im Geschichtsunterrichte, zwei Führungen durch das Ägyptische Museum.

5. Nike des Paionios, als Gegenstück dazu die archaische Nike von Delos und andere archaische Werke (Apoll von Thera und Tenea, Sitzbilder vom Didymaion, Metopen von Selinunt). Aristionstele. Tyrannenmörder.

6. Götterbilder[1]): Zeus von Otricoli, Hera Ludovisi, Hermes des Praxiteles, Satyr, Apollon Sauroktonos, Eirene.

7. Athena Velletri, Demeter von Knidos, Apollon vom Belvedere, Ganymed, Artemis von Versailles. Fries von Phigalia; Orpheus-, Triptolemosrelief.

8. Niobiden. Doryphoros, Diadumenos, die beiden Diskobolen. Marsyas. Apoxyomenos. Herakles Farnese. Menelaos mit der Leiche des Patroklos.

9. Venus von Capua, Victoria von Brescia. Venus von Milo. Ares Ludovisi. Medusa. Sterbender Gallier, Gallier und sein Weib. Gruppe des Menelaos.

10. Pergamenischer Altar.

11. Laokoon. Fries von Gjölbaschi (besonders Freiermord!).[2])

12. Werke der Kleinkunst: Terrakotten und Vasen.

Die Teilnahme an diesen Museumsbesuchen ist ganz freiwillig — nicht nur im Sinne des sonstigen fakultativen Unterrichts. Bei diesem hat der Schüler das Recht, am Beginn des Semesters zu erklären, ob er teilnehmen will, ist aber dann für das Semester zur Teilnahme verpflichtet. Bei den Museumsführungen dagegen gestatte ich den Schülern, die sich zur Teilnahme gemeldet haben, bei einzelnen Besuchen fortzubleiben, und verlange nur vorherige Mitteilung. Es soll eben nicht der leiseste Zwang herrschen, von dem wir ja in der Schule genug haben; um so erfreulicher ist es dann, zu sehen, daß die Mehrzahl sich aus freien Stücken, also aus wirklichem Interesse, im Museum einfindet.[3])

[1]) Bei der Besprechung der Götterstatuen im Museum füge ich noch allerlei über die griechischen Götter hinzu, was sich bei der Kürze der zu Gebote stehenden Zeit in der griechischen und Geschichtstunde nicht gut vorbringen läßt. Wie meiner Ansicht nach die griechische Religion überhaupt im Unterricht zu behandeln ist, habe ich in einem Aufsatz näher dargelegt, der nächstens in der Zeitschrift 'Vergangenheit und Gegenwart' (Zeitschr. für den Geschichtsunterr. usw., Verlag von B. G. Teubner) erscheinen wird.

[2]) Die Statuen des Demosthenes und Sophokles werden besser erst in Prima besprochen, wenn die Schüler die Werke dieser Schriftsteller aus eigener Lektüre kennen gelernt haben.

[3]) Im vergangenen Wintersemester erschienen bei 7 Besuchen von 23 Obersekundanern je einmal 11, 14 und 19, je zweimal 13 und 16, im 1. Quartal dieses Sommersemesters bei 5 Besuchen von 22 Schülern der Klasse je einmal 15 und 19, je dreimal 18. — Seit Beginn dieses Semesters finden die Museumsführungen, zwischen denen früher öfter größere Abstände waren, regelmäßig alle 14 Tage statt: neben den Antikensammlungen werden auch andere Museen besucht.

DIE MATHEMATIK IN HERBARTS PÄDAGOGIK

Von Heinrich Emil Timerding

Wenn von Herbarts Pädagogik die Rede ist, so findet selten die Mathematik besondere Berücksichtigung, sei es, weil die allgemeinen Gesichtspunkte in Herbarts Erziehungslehre das Interesse ausschließlich in Anspruch nehmen, oder sei es, weil Herbart trotz der wichtigen Stellung, die er der Mathematik in der Erziehung einräumt, doch auf die wirkliche Entwicklung des mathematischen Unterrichts kaum einen Einfluß ausgeübt hat. Trotzdem ist Herbarts Stellungnahme zur Mathematik von großer Bedeutung, weil seine Ideen über seine Zeit weit hinausreichen und manches enthalten, was erst in unseren Tagen sich der Verwirklichung nähert, wenn sie auf der anderen Seite auch die sonderbar verschrobene und für die fruchtbringende Ausgestaltung des mathematischen Unterrichts so verderbliche Grundstimmung jener Entwicklungsgeist unseres modernen Schulwesens deutlich widerspiegeln.

Diese Grundstimmung zeigt sich in der Abkehr von der Wirklichkeit und ihrer unmittelbaren Erfassung in Leben, Kunst und Forschung. Sie offenbart sich ebensowohl in der phantastischen Dichtung, an die wir insbesondere bei dem Worte Romantik denken, wie in den blutleeren Gemälden der Nazarener und in der Vorliebe für die begriffliche Konstruktion und der Hinneigung zu gedanklicher Abstraktion, die wir in der Wissenschaft jener Zeit bemerken. Man denke nur an die spekulative Naturphilosophie und die theoretische Medizin, wie sie in der Schellingschen Schule aufblühten! Es liegt in dieser Geistesrichtung eine bewußte Opposition gegen die Denkweise des Aufklärungszeitalters. Ihr wurde bei uns in Deutschland die Arbeit dadurch bedeutend erleichtert, daß an den deutschen Universitäten die Bestrebungen der Aufklärung wenig Eingang gefunden hatten und die scholastische Tradition lebendig geblieben war. So ging die alte Artistenfakultät der Universitäten in dem neuzeitlichen Gymnasium ohne eine besondere geistige Umwälzung auf; die aus dem griechischen Bildungswesen überkommene Überlieferung von der Würde und Wichtigkeit der formalen Geistesbildung und der Verächtlichkeit jeder praktischen Schulung übertrug sich ohne weiteres auch auf die neugestalteten Gymnasien.

Diese ganze äußere Entwicklung hat Herbart mit erlebt, die Aufnahme der wissenschaftlichen Mathematik in den Gymnasialunterricht und die Ausbildung eines bis an die jeweils erreichten Grenzen der Forschung vordringen-

den mathematischen Studiums an den Universitäten ist in seiner Zeit und zum großen Teil in seinem Gesichtskreis vor sich gegangen. Wie wenig sich die prinzipiellen Grundanschauungen dabei geändert haben, können wir daraus entnehmen, daß wir von geringen Schwankungen abgesehen keine Wandlung in den Ansichten Herbarts von der pädagogischen Bedeutung der Mathematik bemerken können. Im Grunde hat er die einmal gefaßte Überzeugung sein Leben hindurch festgehalten.

Das erste, was bei dieser Überzeugung auffällt, ist die hohe Einschätzung der Mathematik als Erziehungsmittel. So sagt er[1]) schon in seiner ersten pädagogischen Vorlesung (Schriften I 454), daß er zu den wichtigsten Hilfsmitteln der Erziehung vorzüglich griechische Literatur und Mathematik zähle. Was ihn zu diesem Werturteil über die Mathematik veranlaßt, darüber hat er sich selbst sehr deutlich ausgesprochen. 'Alles', sagt er (Schriften II 92), 'was zur Auffassung der Gestalten durch Begriffe von den größten Köpfen aller Zeiten geleistet worden ist, das findet sich gesammelt in einer großen Wissenschaft, der Mathematik. Diese ist es also, unter deren Schätzen die Pädagogik für jenen Zweck vor allen Dingen zuerst nachzusuchen hat, wenn sie nicht Gefahr laufen will, sich in vergeblichen Bemühungen zu erschöpfen'. Die Mathematik erlangt so eine allgemeine Bedeutung als Grundlage der ganzen wissenschaftlichen Erziehung. 'In jedem Kopfe, der, ohne die Arithmetik und Geometrie zu besitzen, sich mit anderen Kenntnissen und Ideen vertraut gemacht hat, die ihrer Natur nach spätere Erzeugnisse des menschlichen Denkens sind, findet sich eine Disproportion der Ausbildung, deren Größe man am leichtesten dadurch schätzen wird, daß man in der Geschichte nachsieht, wie viele Vorbereitungsstufen bis zur einen und bis zur anderen Art von Ideen durchlaufen werden mußten' (Schriften II 92).

'Gestalt und Zahl liegen so recht in der Mitte unseres ursprünglichen Gesichtskreises. Die Grundanfänge des Messens und Rechnens sind die natürlichsten, die ersten, fast nicht auszulassenden Vorübungen, welche auch der schwächste Verstand sich selber schafft; und diesen Grundanfängen schließt sich die fernere mathematische Bearbeitung aufs engste an und geht von da nur ganz allmählich in ununterbrochener Folge weiter. Die Größenbegriffe sind es vor allen anderen, worüber sich der Lehrer dem Zögling in Worten recht vollkommen ausdrücken und von ihm dasselbe wieder verlangen kann und darf' (Schriften II 96).

Es liegt schon in diesen Äußerungen begründet, daß Herbart die Mathematik nicht den oberen Klassen der Gymnasien vorbehalten, sondern daß er das Kind vom Eintritt in die Schule an auf sie vorbereiten will. Dieser Gedanke einer mathematischen Propädeutik im frühen Kindesalter ist Herbart durchaus eigentümlich. Er ist in ihm durch die Bekanntschaft mit Pestalozzi

---

[1]) Die Anführungen beziehen sich alle auf die Sammlung von Joh. Friedrich Herbarts Pädagogischen Schriften, die Fr. Bartholomäi und nach ihm E. v. Sallwürk bei Hermann Beyer in Langensalza (7. Aufl. 1903) herausgegeben haben. Die römische Ziffer bedeutet den Band, die dahinter stehende arabische Ziffer die Seitenzahl.

entstanden, dessen Schule in Burgdorf er 1799 besuchte und dessen Schrift 'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt' er sogleich nach ihrem Erscheinen 1801 begierig studierte. Was Herbart erstrebt, ist kurz gesagt die Übertragung des Pestalozzischen Volksschulunterrichts auf die höhere Schule, auf die sich Herbarts Interesse immer konzentriert. Damit verbunden ist die Umwandlung der Pestalozzischen Anschauungserziehung, die an sich Selbstzweck ist, in eine Vorschule der Mathematik. Die Unterrichtsgegenstände, an die Pestalozzi dachte und denken konnte, waren nur die üblichen Lehrgebiete der Volksschule: Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Singen. Herbart aber faßte sofort die ganze Schulmathematik ins Auge, und indem dabei sein Blick an der Trigonometrie als der systematischen Bestimmung der geometrischen Gestalten und Ermittelung der Lagenbeziehungen auf der Erde und am Himmel hängen blieb, gelangte er zu der Umgestaltung der Pestalozzischen Anschauungslehre, der er seine erste größere pädagogische Schrift Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung (1802) gewidmet hat.

Eine solche Hervorhebung der Trigonometrie, die nun nicht mehr von der vorherigen Behandlung der Logarithmen abhängig gemacht wird, sondern auf die von Anfang an methodisch hingearbeitet wird, kann uns in der Tat verständig und vernünftig erscheinen, besonders wenn wir, wie es auch Herbart tut, beachten, daß sich Analysis und Geometrie, die sonst im Schulunterricht getrennt nebeneinander herlaufen, in der Trigonometrie zu einem Ganzen verschmelzen. Wir werden an praktische Messungen denken, mit denen die Schüler den Mathematikunterricht beginnen und die ihnen das Verständnis für die praktische Wichtigkeit der Geometrie und die Bedeutung ihrer Begriffe erschließen. Wenn wir aber so mit frohen Erwartungen an die Herbartsche Jugendschrift herantreten, werden wir uns durch ihren wirklichen Inhalt schwer enttäuscht finden.

Die ganze trigonometrische Propädeutik besteht hier darin, daß den Kindern die verschiedenen Dreiecksformen (in Tabellen geordnet und auch mit einem bestimmten, aus drei hölzernen Stäben bestehenden Instrument hergestellt) vorgeführt werden und daß sich dadurch in dem kindlichen Geiste die 'Anschauung' der Dreiecksformen bilden soll. Diesen seltsamen Irrweg können wir nur begreifen, wenn wir bedenken, daß schon bei Pestalozzi die Anschauung, die uns immer etwas Lebendiges, an der Wirklichkeit Erlangtes und an der Wirklichkeit immer wieder Erprobtes ist, zu einem leeren Phantom geworden war. Wir können uns in die abstrakte Denkweise jener Zeit nicht mehr zurückversetzen. Wir können nicht mehr verstehen, warum man damals die Schüler geometrische Figuren wie Vokabeln lernen ließ und dadurch die Anschauung ertötete, statt sie zu beleben. Was für einen Zweck sollte es haben, wenn man die Schüler ein paar hundert Dreiecke betrachten und nachher auf die Schiefertafel zeichnen ließ? Es klingt kaum glaublich, wenn man die Antwort gibt: Vor dem geistigen Auge des Schülers sollte es von Dreiecken schwirren, und wenn ihm später irgend ein Dreieck begegnete, sollte er sich sagen: 'Aha, dieses Dreieck kenne ich schon!' Wir müssen aber immer bedenken, daß im Zeitalter der Romantik

die Ausbildung eines bestimmten geistigen Zustandes und nicht die Mitteilung bestimmter Kenntnisse der Zweck der Schule war.

Herbart wollte durch seine Dreieckstabellen die Quadrate ablösen, die Pestalozzi seinen Anschauungsübungen zugrunde legte. In einer solchen schematischen Form erscheint uns das eine und das andere, ebenso wie alle die Figurentafeln, mit denen die Pestalozzische Schule den Raumlehreunterricht anfüllte, als eine Verirrung. Man kann auch nicht sagen, daß das Dreieck eher als die geometrische Grundfigur angesehen werden könne wie das Quadrat. Es handelt sich eben ganz darum, welcher Zweck erreicht werden soll. Die Bestimmung der Lage erfolgt allgemein durch ein Netz von Quadraten, auch die Orientierung auf der Erdoberfläche, welche die Lagepläne geben, geschieht durch ein quadratisches Netz, das nach den Himmelsrichtungen orientiert ist. Bei der Darstellung größerer Gebietsteile sieht man freilich Rechtecke statt der Quadrate, weil die Breitengrade kürzer sind als die Längengrade, und so ist auch das Gradnetz auf der Erdkugel selbst, abgesehen von der Krümmung seiner Maschen, nicht eigentlich ein quadratisches. Aber jedenfalls ist diese Netzeinteilung eine systematische Fortführung des Pestalozzischen Grundgedankens, während sie von Herbarts Triangulationsverfahren weit entfernt ist. Die Dreiecksnetze, mit denen bei der geodätischen Triangulation die Erdoberfläche bedeckt wird, sind durch die Art der geodätischen Messungen bedingt; aber es erscheint künstlich, sie zu benutzen, um die Lage der einzelnen Punkte an der Erdoberfläche bloß der Anschauung nahezubringen, der Verlauf der Küsten, Flüsse und Gebirge prägt sich ja viel unmittelbarer dem Auge ein, ebenso wie seit langer Zeit in den Sternbildern die Lage der Sterne gegeneinander viel anschaulicher gemacht wird, als dies durch dieses künstliche Überziehen des Himmels mit einem Gewebe von Dreiecken geschehen könnte. Die Dreiecke aber, welche die sphärische Astronomie benutzt, sind fast immer solche, bei denen zwei Ecken durch Pol und Zenith von vornherein festgelegt sind; sie dienen lediglich der Messung, zur Veranschaulichung des Laufes der Gestirne würden sie wenig nützen.

So leuchten auch die Anwendungen, die Herbart von seiner Dreieckslehre machen will, wenig ein. Trotzdem hat er sie bei all ihrer nüchternen Trockenheit beharrlich festgehalten. Er sagt noch in dem Umriß pädagogischer Vorlesungen ein Menschenalter später (Schriften I 405): 'Das Messen an Linien, Winkeln und Kreissektoren, wozu manche Kinderspiele, die auf Architektonik hindeuten, den ersten Anlaß geben mögen, führt zu Anschauungsübungen, teils ebenen, teils sphärischen. Sind diese Übungen gewonnen, so müssen sie vielfach benutzt werden, sonst gehen sie wie jede andere Übung wieder verloren. Jeder Grundriß, jede Landkarte, jede Sternkarte kann Anwendungen veranlassen. Die Anschauungsübungen werden darauf eingerichtet, daß man nach Endigung der Planimetrie sich zur Trigonometrie völlig vorbereitet finde; vorausgesetzt, daß neben der ebenen Geometrie zugleich die Arithmetik bis zu den Gleichungen des zweiten Grades vorgerückt sei.' Die Anschauungsübungen sollen an Dreiecken vorgenommen werden, die aus Stäben gebildet oder aus Holz ausge-

schnitten werden. Für die Kugeln sollen drei bewegliche größte Kreise, etwa Messingreifen, die um ein Kugelmodell herumgelegt werden können, zur Herstellung der Dreiecke dienen. Herbart bemerkt aber ausdrücklich, daß diese Anschauungsübungen nicht die Geometrie und Trigonometrie vertreten, sondern ihnen nur die Stätte bereiten sollen. Auf sie folgt zunächst die Planimetrie, d. h. die schulmäßige Geometrie nach Euklidischem Vorbild, und zwar nicht mehr mit materiellen Ausdeutungen, sondern in der alten Abstraktheit. 'Kommt die Planimetrie an die Reihe, so sind die hölzernen Dreiecke beiseite gelegt, und die sinnliche Anschauung weicht zurück vor der geometrischen Konstruktion. Zugleich geht die Arithmetik über zu Potenzen, Wurzeln und Logarithmen. Kann doch nicht einmal der Pythagoreische Lehrsatz ohne den Begriff Quadratwurzel gefaßt werden!' Die letzte Bemerkung ist natürlich ein Irrtum, aber außerordentlich bezeichnend für Herbarts Auffassung. Sie zeigt nämlich, daß Herbart in Wirklichkeit sich die geometrischen Sätze immer analytisch formuliert denkt und die Geometrie in enger Verbindung mit der Analysis auffaßt. Denn nur, wenn man den Pythagoreischen Lehrsatz als den analytischen Ausdruck für die Länge der Hypotenuse durch die Katheten auffaßt, hat die Herbartsche Bemerkung Sinn, in der rein geometrischen Formulierung bedeutet aber der Satz einen einfachen Zusammenhang zwischen den Flächeninhalten dreier Quadrate, was etwas anderes ist.

Wenn Herbart sich so in der Reihenfolge der mathematischen Lehrgegenstände, abgesehen von der ihm eigentümlichen mathematischen Propädeutik, ganz an das alte, seit Eulers Zeit festgelegte Schema hält, so zeigen seine Worte auch deutlich, daß er die Mathematik nicht ihres praktischen Wertes wegen, sondern als Schule des Denkens gepflegt wissen will. Wie er als eine Hauptaufgabe des Unterrichts das Aufsteigen von Anschauungen zu Begriffen ansieht, so muß ihm die Mathematik ein wesentliches Hilfsmittel werden, um dieses Aufsteigen zu erreichen. Trotzdem glaubt er es mit großen Schwierigkeiten verknüpft: 'Überall, selbst schon beim Gebräuchlichsten, dem gemeinen Rechnen und der Grammatik, begegnen dem Schüler allgemeine Begriffe, Urteile, Schlüsse. Er klebt am Einzelnen, Bekannten, Sinnlichen; das Abstrakte steht ihm fern; selbst die geometrischen Figuren, fürs Auge hingezeichnet, sind ihm einzelne Dinge; nur mit Mühe erkennt er ihre allgemeine Bedeutung' (Schriften I 333). Nun fand er schon in seiner ersten pädagogischen Schrift, daß der mathematische Unterricht seiner Zeit zu einer allgemeinen gedanklichen Schulung wenig vermochte. In der Allgemeinen Pädagogik (Schriften I 195) sagt er: 'Leider ist das mathematische Studium zu sehr in ein Spiel mit Hilfslinien und Formeln ausgeartet! Man führe es so viel wie möglich auf das Durchdenken der Begriffe selbst zurück.' So will er den erkünstelten Beweisen den wirklichen analytischen Beweis gegenüberstellen, der mit innerer Notwendigkeit aus dem Satze selbst folgt, so daß es auch nicht zwei oder mehr Beweise geben kann, welche die Sache gleich deutlich machen, sondern es kann nur einen geben, der von allen willkürlichen Rechnungen frei ist. 'Diese Willkürlichkeiten', meint er (Schriften II 107), 'sind es, welche das mathematische Studium schwer machen und die

Freude daran verbittern. Der Geist, der in die Sache selbst sich vertiefen und versenken wollte, wird von ihnen seitwärts gesprengt, durch eine Menge enger, krummer Nebenwege umhergejagt: so geht die reine heitere spekulative Fassung verloren; und kommt man ans Ziel, was ist gewonnen? Glauben freilich muß man dem Beweise, denn Schritt für Schritt betrachtet war er ohne logische Fehler; aber da man das Ganze nicht durchblickt, da vielmehr jeder einzelne Schritt einen Absatz im Denken macht, so hätte man beinahe ebensogern der Geschicklichkeit des Lehrers aufs bloße Wort geglaubt als einem solchen Beweise.' Herbart unterliegt aber hier dem fundamentalen Irrtum, daß die Mathematik eine wesentlich logische Wissenschaft sei, bei der alle Entwicklungen sich mit zwingender Notwendigkeit vollziehen müssen. Die logische Notwendigkeit liegt in Wirklichkeit nur in den Schlüssen des fertigen Beweises, sie bedeutet nichts für die Auffindung des Beweises. Diese bleibt immer einer besonderen Divinationsgabe überlassen, wie sie übrigens zur selbständigen Leistung in jeder Wissenschaft erforderlich ist.

Doch wir wollen auf diesen Punkt nicht weiter eingehen, für uns ist die Hauptsache, daß Herbart der Mathematik ein ausschließlich spekulatives Interesse zuschreibt. 'Geschichte', sagt er (Schriften I 331), 'wenn sie pragmatisch behandelt wird, kommt dem spekulativen Interesse zu Hilfe. Jedoch hierin bleibt der Mathematik der Vorrang, nur muß sie, um sicherer Eingang und eine bleibende Wirkung zu gewinnen, sich mit den Naturwissenschaften verbinden, welche zugleich dem empirischen und dem spekulativen Interesse angehören'. Damit steht auch im Einklang, wenn er kurz vorher sagt (Schriften I 305): 'Die mathematischen Studien vom gemeinen Rechnen bis zur höheren Mathematik hinauf müssen sich der Naturerkenntnis und hiermit der Erfahrung anschließen, um Eingang in den Gedankenkreis des Zöglings zu finden. Denn auch der gründlichste mathematische Unterricht zeigt sich unpädagogisch, sobald er eine abgesonderte Vorstellungsmasse für sich allein bildet, indem er entweder auf den persönlichen Wert des Menschen wenig Einfluß erlangt oder noch öfter dem baldigen Vergessen anheimfällt.'

Es scheint hiernach hinreichend klar, wie Herbart die Aufgabe des mathematischen Unterrichtes auffaßt. Sie ist für ihn eine wesentlich formale; die Mathematik soll den Schüler das Aufsteigen von Anschauung zu Begriffen lehren. Gerade deswegen soll sie ihre Wurzeln fest in den Bereich der Anschauung schlagen. Sie soll von der Erfahrung ausgehen, sie soll anknüpfen an die Gegenstände, welche die Umgebung des Kindes bilden, sie muß die Anwendungen im Auge behalten, damit sie ihre Fäden nach allen Seiten spinnt und sich fest an die Wirklichkeit ankettet; aber ihr Ziel ist die begriffliche Abstraktion, weil diese begriffliche Abstraktion überhaupt die höchste Stufe der geistigen Ausbildung darstellt. Sie ist daher Selbstzweck, nicht durch eine äußerliche Absicht geboten.

Damit weicht Herbart von der heute ziemlich allgemein verbreiteten Auffassung erheblich ab. Wir unterschätzen wohl nicht die theoretische Bedeutung des mathematischen Unterrichts, aber für uns hat sich, vielleicht unter der Ein-

wirkung der veränderten äußeren Verhältnisse, die Beziehung zu den materiellen Erfordernissen des menschlichen Lebens stärker in den Vordergrund gedrängt. Wir wollen zeigen, wie man die Mathematik zur Konstruktion von Maschinen und Bauwerken verwerten kann; Herbart aber benutzt umgekehrt die Maschinen, um die mathematischen Begriffe zu vermitteln. Wir wollen zeigen, wie unsere mathematischen Begriffe uns helfen, möglichst brauchbare Landkarten herzustellen; Herbart dagegen will umgekehrt die Landkarte benutzen, um die abstrakte Flächenanschauung zu erzeugen.

Schon in seiner Erstlingsschrift hatte er gefordert (Schriften II 104): 'Will die Mathematik der Jugendbildung wirklich Vorteile leisten, so wird sie in die Reihe der übrigen, dazu mitwirkenden Gehilfen so gesellig, so freundlich als möglich eintreten. Zwar ihre wahre Würde wird sie ganz mitbringen und ganz zeigen, aber zufällige Sonderbarkeiten wird sie gern vermeiden. So viel wie möglich wird sie sprechen und tun wie die übrigen, und wo sie das Benehmen derselben zu bessern sucht, da wird sie es zur Natur zurückführen, nicht aber neue Moden herbeiführen, neue Gezwangheiten und steife Manieren an die Stelle der alten setzen wollen. Der Präzision ihres eigentümlichen Ausdrucks wird sie gewiß keineswegs entsagen, aber, je höhern Rang man ihr dafür zugesteht, desto sorgfältiger wird sie wachen, daß ihr Ausdruck noch immer wirkliche Präzision sei. Wohl verhüten wird sie, daß man ihr nicht nachweise, durch ihre künstliche Sprache habe sie sich selbst in Gedankenlosigkeit gewiegt und im Schlaf ihre Arbeit mechanisch vollbracht.' Was Herbart hier sagt, wird uns sicher berechtigt und richtig erscheinen, und derart finden sich viele Bemerkungen. Was uns an seinen Ansichten befremdend und verfehlt vorkam, aber in den Anschauungen seiner Zeit durchaus begründet ist, war, daß der mathematische Unterricht allein dazu dienen soll, einen bestimmten Zustand des Geistes zu erzeugen, und daß der hierbei sich abspielende Prozeß nichts sein soll wie ein Verflüchtigen der Wirklichkeit zu leeren Vorstellungs- und Gedankenbildern. Die Anschauung, mit deren Entwicklung begonnen wird, soll darin bestehen, daß sich in dem Geiste die geometrischen Figuren von den materiellen Bedingungen, an die sie zuerst geknüpft waren, loslösen und ohne alle Beziehung auf die Wirklichkeit darstellen. Aber diese mathematische Anschauung soll nur die Vorstufe und Vorbedingung der eigentlichen mathematischen Unterweisung sein, bei der aus den mathematischen Vorstellungsbildern die mathematischen Begriffe hervorwachsen, und in der Erwerbung dieser reinen Begriffe und ihrer lückenlosen Verknüpfung durch eine Kette von logischen Schlüssen soll das Endziel des Unterrichts bestehen. So wird der Geist für das abstrakte begriffliche Denken überhaupt vorgebildet.

Diese Ansicht ist nicht bloß die Herbarts, sie ist bis in unsere Zeit viel verbreitet. Aber gerade bei Herbart finden sich manche Äußerungen, die weit über sie hinausgehen, ja ihr zum Teil zu widersprechen scheinen. So, wenn er (Schriften I 408) darauf hinweist, daß man beim mathematischen Unterricht die Selbsttätigkeit der Schüler in Anspruch nehmen und nicht bloß vortragen soll, und dann weiter sagt: 'Mathematische Beschäftigungen sind nötig. Es muß fühl-

bar werden, wieviel man durch Mathematik vermag.' Auch in den folgenden Worten, die seiner Jugendschrift entstammen, können wir neben der symbolischen Bedeutung der Mathematik auch ihren realen Wert hervorgehoben finden: 'Gewöhnt den Jüngling, die Dinge dieser Welt als nur allmählich zum Guten bildsam, gewöhnt ihn, sie als Größen, und ihre Veränderungen als Funktionen der bewegenden Kräfte, das heißt, als notwendige, bei aller scheinbaren Unregelmäßigkeit doch höchst gesetzmäßige, und in jedem ihrer Fortschritte genau bestimmte Erfolge der wirkenden Ursachen zu betrachten. Zeigt ihm, wie allenthalben da das Phantom der Regellosigkeit entwich, wohin die Kenntnis drang; und wie allenthalben da der Kenntnis ihr Fortschritt gelang, wo sie Maß und Größe suchte.'

Was in diesen Worten ausgesprochen liegt, ist die Überzeugung von der Bedeutung der Mathematik für die exakte Beschreibung der Naturerscheinungen, wie sie in Galileis Schriften zum erstenmal siegreich die Welt durchleuchtet. Es trifft daher diese Bemerkung wesentlich die Verbindung des mathematischen Unterrichts mit dem Physikunterricht in den oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten, die in ihrer Wichtigkeit wohl schon längst allgemein anerkannt, deren Ausführung im einzelnen aber immer noch lebhaften Kontroversen unterworfen ist.

Wie hier können wir Herbart auch von Herzen zustimmen in allem, was er über die Begründung des mathematischen Unterrichtes auf der konkreten Anschauung sagt. Wir greifen die folgende Stelle heraus (Schriften I 339): 'Die Geometrie hat andere Vorteile der Anknüpfung, die man erst neuerlich angefangen hat ernstlich zu benutzen. Figuren aus Holz und Pappe, Zeichnungen, Stifte, Stangen, biegsame Drähte, Fäden, den Gebrauch des Lineals, des Zirkels, des Winkelmessers, gezähltes Geld in längeren und kürzeren, parallelen und nichtparallelen Reihen kann man beliebig dem Auge darbieten und mit anderen anschaulichen Gegenständen in Verbindung setzen; man kann geordnete Beschäftigungen und Übungen daraus entnehmen, und das wird mehr und mehr geschehen, wenn man begreift, daß sinnliche Vorstellungen in gehöriger Stärke die sicherste Grundlage für einen Unterricht ausmachen, dessen guter Erfolg abhängig ist von der Art, wie der Zögling die Vorstellungen des Räumlichen innerlich bildet. Das begreifen freilich diejenigen nicht, welche ein für allemal den Raum als eine Form der Sinnlichkeit betrachten, die auf gleiche Weise in allen menschlichen Köpfen liege. Das Gegenteil wird den praktischen Erzieher die Erfahrung lehren, wenn er sie gehörig beachtet, denn gerade hierin zeigen sich die Individuen höchst verschieden. Auf geometrische Konstruktionen kommen sie selten von selbst; öfter findet man Geschick zum Zeichnen, also zum Nachahmen des Gesehenen.' Man sieht, wie Herbarts pädagogische Ansichten hier in Verbindung treten mit seiner Stellungnahme gegen die Kantische Lehre von der transzendentalen Idealität des Raumes, welche die Raumvorstellung als fertig ausgebildet und in jedem Individuum gleich voraussetzt.

Am auffallendsten aber ist an Herbarts Anschauungen die enge Verwandtschaft, die seine Ideen teilweise mit der neuesten Reformbewegung auf dem

Gebiete des mathematischen Unterrichts zeigen. Es ist in dieser Reformbewegung das Schlagwort des 'funktionalen Denkens' geprägt worden, und man hat diese Forderung, schon an den Anfang des mathematischen Unterrichts die Betrachtung veränderlicher Größen und der gegenseitigen Abhängigkeit ihrer Veränderungen zu stellen, als eine durchaus neue, ja vielfach als eine unmögliche und unerhörte angesehen. Sie ist aber schon von Herbart erhoben worden. Er sagt in fast wörtlicher Übereinstimmung mit den an verschiedenen Stellen ausgesprochenen Grundgedanken der modernen Reformbewegung schon in seiner ersten pädagogischen Schrift (Schriften II 106): 'Vielmehr sei das erste Gesetz des Vortrages: die mathematische Einbildungskraft nicht zu vernachlässigen; sie früh an vollständiges und rasches Durchlaufen des ganzen Kontinuums, das unter einem allgemeinen Begriff enthalten ist, zu gewöhnen. Hieraus folgt, daß man schon beim ersten Anfange die Größen so viel wie möglich als fließend betrachten lehren soll. Dadurch wird man das Bedürfnis nach der gesamten Mathematik aufregen.' Und kurz darauf (II 118): 'Die Strenge des Beweises ist nicht für kleine Knaben; desto mehr ist für sie die mannigfaltige Versinnlichung von Zahlen, Brüchen, Rechnungen . . . Besonders wird auch hier der Vorteil erreichbar sein, nicht nur einzelne Größen, sondern die ganze Masse der Gebilde als fließend, als in stetigem Übergange begriffen darzustellen. Sogar der Sinn der trigonometrischen Differentialformeln könnte hier im voraus anschaulich gemacht werden.'

Später hat er diese Gedanken noch klarer und deutlicher formuliert bei der Besprechung der Logarithmen hinsichtlich ihrer Stellung in der Schulmathematik, ein Punkt, der gerade auch bei der modernen Schulreform häufig zur Sprache gekommen ist. Er sagt (Schriften I 406): 'Vernachlässigte man nicht die geometrische Phantasie, so wäre Gelegenheit genug, nicht bloß den Begriff der Proportion, wie ihn schon das gemeinste Rechnen fordert, weit tiefer einzuprägen, sondern auch die Vorstellung der Funktion frühzeitig zu erwecken. Schon die vorerwähnten Anschauungsübungen zeigen Tangenten und Sekanten als abhängig vom Winkel. Sind diese so geläufig, wie es nach halbjährigem Unterricht zu erwarten ist, so zeigt man auch Sinus und Cosinus. Aber hierauf allein darf man sich nicht beschränken. Etwas später, um die Zeit, da die Planimetrie eintritt, müssen die Quadrate und Kuben der natürlichen Zahlen hervorgehoben und bald auswendig gelernt werden. Weiter zeige man das Wachsen der Quadrate und Würfel, wenn die Wurzel wächst, und mache dies zur Vorbereitung auf das Leichteste der Differentialrechnung.'

So hat Herbart auch diesen strittigsten Punkt bei den modernen Reformbestrebungen, die Stellungnahme zur Infinitesimalrechnung, berührt, und zwar erscheint ihm, wie wir sehen, das Hinsteuern auf die Begriffe der Infinitesimalrechnung, zunächst der Differentialrechnung, als ein Hauptzielpunkt des mathematischen Unterrichtes. Das rechtfertigt sich in der Tat dadurch, daß erst beim Einbeziehen der Infinitesimalrechnung die Mathematik als ein organisches Ganzes hervortritt, das Wesen der Funktionen, gerade der für den Schulunterricht unentbehrlichen Funktion des Logarithmus und der Kreisfunktionen, sich klar

heraushebt, und in der Geometrie sich der Verlauf der Kurven allgemein diskutieren, die von ihnen umschlossene Fläche bestimmen und so der ganze Reichtum der geometrischen Gestaltungen beherrschen läßt.

Wir dürfen aber nicht vergessen, daß, wenn Herbart die Inanspruchnahme der Phantasie im mathematischen Unterricht befürwortet, das, was er unter Anschauung versteht, etwas anderes ist, als was wir darunter begreifen. Er denkt sich die Anschauung rein für sich, losgelöst von allen äußeren Darstellungsmethoden. Er meint, der Verlauf der Funktionen solle sich unmittelbar dem Geiste ohne ein besonderes Anschauungsmittel darbieten. So wollte er ja auch die Anschauung von dem Verlauf der trigonometrischen Funktionen durch die Betrachtung sehr vieler rechtwinkliger Dreiecke unmittelbar entwickeln. Das Hilfsmittel, das wir anwenden, die graphische Darstellung, war ihm unbekannt, und es wäre vielleicht auch wenig nach seinem Geschmack gewesen. Nach unserer Auffassung ist die Anschauung nicht etwas von der Wirklichkeit Losgelöstes, sondern mit der Wirklichkeit eng Verbundenes. Die Anschauung ersetzt demnach nicht die wirkliche Darstellung der mathematischen Abhängigkeiten, sondern sie begleitet diese Darstellung nur und treibt dazu sie zu bilden, wie sie den Künstler und Ingenieur treibt, das, was ihm vor der Seele schwebt, in die Wirklichkeit umzusetzen, indem es sich vielfach dabei erst voll entfaltet und deutlich ausprägt. So drängt gerade die Phantasie, wenn sie im mathematischen Unterricht berücksichtigt werden soll, dahin, das sonst bloß abstrakt Gedachte in bildlicher Darstellung unmittelbar vor Augen zu rücken und dem Geiste lebendig einzuprägen. Aber diese Veranschaulichungsmittel sind erst langsam und mühselig emporgekommen, und noch heute sträuben sich viele Schulleute gegen sie, weil sie angeblich die Reinheit des gedanklichen Erfassens trüben und entstellen. Wir werden es daher gewiß nicht Herbart zum Vorwurf machen können, wenn er in einer so zur Abstraktheit neigenden Zeit die Aufgabe des mathematischen Unterrichts abstrakter faßte, als es unserer Überzeugung entspricht. In vielen Punkten steht er uns doch nahe, und er reicht uns über die Schranken der Zeit hinweg die Hand, wenn wir uns darum bemühen, die Jugend zu lebenskundigen, charakterfesten und arbeitsfreudigen Menschen zu erziehen und diesen allgemeinen Zielen jeden Unterricht, auch den mathematischen, dienstbar machen wollen.

DIE SCHRIFTLICHEN ARBEITEN IM ALTHUMANISTISCHEN UNTERRICHTSBETRIEB

Von Heinrich Schnell

Der preußische Ministerialerlaß vom 21. Oktober 1911, betr. das Extemporale, lenkt die Aufmerksamkeit auf die schriftlichen Arbeiten unserer höheren Schulen überhaupt. Es dürfte angebracht sein, die geschichtliche Entwicklung aufzuzeigen, welche dieser besondere und doch so wichtige Zweig im Schulbetrieb gehabt hat. Darauf hat zuerst Geh. Oberregierungsrat Dr. Karl Reinhardt in seiner kürzlich erschienenen Schrift 'Die schriftlichen Arbeiten in den preußischen höheren Lehranstalten' (Berlin 1912) hingewiesen, die im ersten Teil (S. 5—24) die 'Entstehung des sogenannten Extemporales' behandelt und seinen Ursprung auf Johann Matthias Gesner zurückführt. Gesner hat das Extemporale an der Thomasschule zu Leipzig eingeführt und in der Braunschweigisch-Lüneburgischen Schulordnung von 1737 zu allgemeiner Anwendung gebracht, und zwar in der Form der Übungsarbeit, welche im Gegensatz zu den häuslichen Exerzitien in der Klasse angefertigt wurde, aber keine Prüfungsarbeit bedeuten sollte.[1])

Es sei gestattet, noch weiter zurückzugehen, in den althumanistischen Unterrichtsbetrieb des XVI. und XVII. Jahrh., und zwar so, daß wir die beiden Jahrhunderte trennen. Beginnt doch im XVII. Jahrh. die Reform des alten Betriebes! Und um diese Zeit setzt auch eine veränderte Übung in den schriftlichen Arbeiten ein.

Der Straßburger Pädagog Johann Sturm kennt drei Arten von schriftlichen Arbeiten. Er unterscheidet solche in der untersten Klasse, die Schreibübungen, von den Übungen in den Diarien und Ephemeriden, den Vokabeln- und Sentenzbüchern; die dritte Art sind die Stilübungen. Alle Übungen sollen täglich vorgenommen werden: *Discipuli manum aut auriculam numquam absque stilo et calamo et absque papyro et charta esse placet.*[2])

Wir finden die erste Art, die Schreibübungen, in allen Schulordnungen und setzen als Beispiel die Vorschrift der von Melanchthon durchgesehenen

[1]) Direktor Kehr in Husum hatte 1895 in seinem Referat zu den Verhandlungen der Direktorenversammlung der Provinz Schleswig-Holstein (Verhandlungen der Direktorenversammlungen, XLVI 198. 199) — Reinhardt verweist darauf — die Sitte der häuslichen Exerzitien auf die Nordhäuser Schulordnung von 1522 zurückgeführt, dagegen die 'jüngere Sitte, solche Übersetzungen in der Schule unter den Augen des Lehrers anfertigen zu lassen' zuerst bei J. M. Gesner festgestellt.

[2]) In seinen Classicarum epistolarum lib. III de anno 1565 bei Vormbaum, Die ev. Schulordnungen I (Gütersloh 1860) S. 706. Überschrift: Scriptiones.

und genehmigten Mecklenburgischen Landesschulordnung vom Jahre 1552 hierher: 'Das erste Häuflein sind die Jüngsten, die anfahen die Buchstaben zu kennen und lernen lesen ... Dabei soll man sie lehren schreiben und ernstlich dazu halten, daß sie täglich ihre Schrift dem Schulmeister weisen.' Noch mehr verlangt die Württembergische Schulordnung von 1559, die bekanntlich in eine große Zahl anderer übergegangen ist: 'Die Knaben sollen zwei Büchlein haben, eins für die «Vorschrift» des Lehrers, das andere für sich, und soll ein jeder sein Nachschrift den *praeceptoribus* des Tags zweimal zeigen; darauf sollen ihnen die Fehl und Mängel angezeigt werden.' Und der bekannte Rostocker und Bremer Pädagog Nathan Chyträus forderte 1580: *Ipsa eleganter scribendi ratio in proximis classibus accurate erit perpolienda.* Und so war z. B. in Rostock eine tägliche Schreibstunde für die drei untersten Klassen angesetzt, wozu noch häusliche Übungen kamen, die dem Lehrer vorzulegen waren. Die alten Humanisten hielten sehr auf eine gute Handschrift.[1])

Einen breiten Raum nahm die zweite Art der schriftlichen Arbeiten Sturms in den Diarien und Ephemeriden ein. Melanchthon wollte, daß man täglich den jüngsten Schülern zwei lateinische Wörter fürgeben sollte: 'und sollen sie in besondere Büchlein schreiben als *deus* Gott, *caelum* Himmel'. Der zweite Haufe sollte daheim nützliche Sprüche in ein Büchlein schreiben, als: *Timor dei initium sapientiae* u. a. Diese und ähnliche Stoffe schwollen nach oben hin immer mehr an, zu Kollektaneenbüchern, in welchen nach Paulsen 'die Schüler angeleitet wurden, einen Schatz von Wörtern und Sachen zusammenzutragen, um sie daraus zu jeweiligem Gebrauch zu entnehmen'. Das sind die Sturmschen 'Schatzkästen eines klugen Hausvaters', aus dem er seinen täglichen Bedarf an Phrasen, Sentenzen, Gleichnissen, aber auch an bemerkenswerten Realien deckt.[2])

Den breitesten Raum nehmen jedoch die bekannten *exercitia styli* ein. Sturm will damit im *ordo septimus*, dem dritten von unten, beginnen. Eine Stunde ist für die Tempuslehre und die Anfangsgründe der Metrik bestimmt, eine für Cicero, eine für Vergil; *stilo quartum discendi tempus concedatur, propterea quod in proponendis argumentis et corrigendis scriptis utilitas magna posita est et plurimum temporis consumitur.*[3]) Melanchthon beginnt die Exerzitien mit seinem dritten Haufen, mit denen, 'die nun ziemlich *grammatici* sind', und behält sie auch beim vierten Haufen, bei denen, 'die nun gewiß sind in *etymologia* und *syntaxi*', welche in der Rhetorik und im Griechischen unterrichtet werden.[4]) — Die Zahl der Arbeiten ist bei den Humanisten des XVI. Jahrh. noch sehr be-

---

[1]) Monumenta Germaniae Paedagogica, XXXVIII (Berlin 1907) S. 204. 205. 360. 361. Die Württembergische Ordnung bei Vormbaum I 77. Eine gute Handschrift fordert z. B. die Brieger Schulordnung von 1581, bei Vormbaum I 304: *Turpe est enim hominem studiis literarum deditum ita scribere, ut vel caracterum deformitas et confusio lectorem offendat vel bonitate scripturae ab idiotis vincatur. Quare a teneris assuefaciendus erit puer, ut talem scripturam sibi paret, quae et lectorem voluptate afficiat et materiam scriptam commendatiorem reddat.*

[2]) MGP. XXXVIII 204. 206; Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts[2] I (1896) S. 354.

[3]) De literarum ludis recte aperiendis. 1538. Vormbaum a. a. O. I 663.

[4]) MGP. XXXVIII 208. 211.

schränkt. Melanchthon fordert nur eine Wochenarbeit, die des Sonnabends abgegeben wird; in Württemberg wurde die Wochenarbeit am Mittwoch aufgegeben und am Freitag abgeliefert, während 1570 in Breslau Trotzendorfs Schüler Vincenz von seinen Primanern zwei Wochenarbeiten einforderte. Der Humanist Caselius in Rostock und Helmstädt wollte dagegen täglich von den jüngsten Schülern kleinere Arbeiten haben.[1])

Die Arbeiten betreffen fast ausschließlich die lateinische Sprache. Melanchthon kennt das Griechische nur in der obersten Klasse, dem vierten Haufen, und auch nur für zwei Stunden. Die Schreibübungen beschränken sich auf einige Sentenzen. Auch die Württembergische Ordnung verzichtet auf griechische Arbeiten in den beiden obersten Klassen. Das hängt damit zusammen, daß, wie Paulsen sagt, es sich wesentlich um einen elementaren Unterricht handelte, der die Schüler befähigen sollte, auf der Universität exegetische Vorlesungen über das Neue Testament und ein paar griechische Stücke zu hören.[2]) Allerdings Michael Neander wollte mit dreizehnjährigen Knaben Griechisch anfangen und auch Arbeiten in ungebundener und gebundener Rede anfertigen lassen. Und Sturm beginnt das Griechische in der fünften Klasse von oben. Beide Männer begleiten die Lektüre mit Übungen im Schreiben.[3])

Wir gehen im folgenden lediglich auf die Exercitia Latina ein und zitieren die allerälteste Bestimmung aus dem Jahre 1522, der Nordhäuser Schulordnung. Dort heißt es: Es sollen den Schülern deutsche Exempel oder Materien fürgeschrieben werden, so sie deutsch abschreiben und lateinisch nachmachen sollen und jeder mit Namen unterschreiben und den Schulmeistern zu Händen stellen, damit die Schüler forder denn bisher Episteln und lateinische Briefe, auch zum Teil das Deutsche, recht zu schreiben geschickt werden.[4]) Von der Rücksicht auf das Deutsche ist man indes bald zurückgekommen. Nach Melanchthon besteht der Inhalt der Exerzitien aus 'Episteln, Historien oder Vers'. Als Geschichten erscheinen die biblischen, dazu griechische Sagen und Erzählungen. Man wollte damit dreierlei erreichen: Sprache üben, Geschichten lernen, Tugend pflegen. Chyträus schließt die Übungen dreißig Jahre später eng an den lateinischen Schriftsteller an, wünscht also sogenannte Rückübersetzungen, damit der Schüler seine Arbeit selbst verbessern kann. Daneben soll jedoch der Lehrer zur Einübung der Regeln freie Arbeiten zusammenstellen, die den Schüler zwingen, die gelernten Regeln zur Anwendung zu bringen. Hinzukommen für die Prima *scriptiones carminum*, zunächst so, daß die Schüler lateinische Worte in Versform bringen, sodann daß sie eine Ode in ein anderes Metrum umsetzen, endlich daß sie selbständig Verse machen. Die, welche *natura musis alieni* sind,

---

[1]) MGP. XXXVIII 209; Caselius daselbst S. 347 aus seiner Schrift 'De ludo literario recte aperiendo liber' 1579; Vormbaum a. a. O. I 84. 86; daselbst die Breslauer Schulordnung S. 204.

[2]) MGP. XXXVIII 211; Vormbaum I 86; Paulsen a. a. O. S. 366.

[3]) Bedenken, wie ein Knabe zu leiten und zu unterweisen. 1582; Vormbaum I 755. 756. 666 (Sturm); s. dazu Paulsen a. a. O. S. 373.

[4]) In den zitierten Direktorenverhandlungen XLVI 198.

zu zwingen ist jedoch nicht nötig.[1]) Die Württembergische Ordnung von 1559 scheidet genau die einzelnen Klassenpensen. Sie beginnt in der drittobersten Klasse mit den *exercitia styli*: Ein leicht Argument aus den behandelten Lektionen mit Veränderung der *genera, numeri, personae, casus, modi, tempora* wird vorgelegt; *phrases autorum* sollen leicht imitiert werden. Die Argument in der nächsthöheren Klasse sind 'etwas schärfer', die in der obersten Klasse 'länger und schärfer', in 'Perioden eingeschlossen'. Da hier die Dialektik und Rhetorik einsetzt, so ist der Stoff mannigfaltiger, 'etwa eine *epistola, exordium, narratio, descriptio alicuius rei, tractatio fabulae,* oder dazwischen *progymnasmata*', Übungen, die also am ersten unserm 'freieren Nacherzählen' verglichen werden können, etwa die Vorläufer des lateinischen Aufsatzes.[2]) Auch Trotzendorfs Schüler in Breslau unterscheidet in den Übungen drei Stufen: Zuerst kurze Formeln und Sentenzen, Fabeln und Episteln, mit Benutzung der *phrases* und 'reichlicher Verwendung der Wandtafel'; sodann Rückübersetzungen aus Ciceros Episteln und Übungen im Versmachen; endlich schwerere Arbeiten in Prosa und Poesie, ja Stoffe zu Deklamationen — letztere werden bisweilen *publice* rezitiert.[3])

Der Zweck dieser Übungen ist also neben der Einübung der grammatischen Regeln die Erlangung eines guten lateinischen Stils, zuerst *ut puer congrue et dilucide scribat,* sodann *ut ad sermonem grammaticum accedat ornatus aliquis et elegantia,* wie Chyträus es ausdrückt. Der Weg dahin führt durch die *imitatio,* sei es, daß der Schriftsteller selbst eingesehen wird, sei es, daß die Kollektaneen fort und fort ausgeschrieben werden.[4])

Die Gefahr, welche von den letzteren droht, besonders von den in großer Zahl im Druck vorliegenden, scheint indes Sturm gekannt zu haben: *Scio equidem, vituperandos esse illos libros, qui . . . ex scriptoribus sine ordine caetas sententias habebant, breves illas quidem et subtiles et elegantes; sed hoc genus memoriam vastat, aciem stili distrahit et saepe facit, ut multa inepte scriptis interponantur.*[5]) Dennoch wird man von der alten Art der Exerzitien lernen können. Vorbildlich dürfte außer der Anlehnung an den Schriftsteller und der Rückübersetzung die Emendation sein. Diese zeigt uns, daß die Arbeiten reine Übungs-, keine Prüfungsarbeiten waren. In der Mecklenburgischen Landesschulordnung von 1552 bestimmte Melanchthon: 'Und so die Jungen ihre Schriften überantwortet haben, soll der Schulmeister ihnen anzeigen, wo etwas unrecht ist, und die unrechten Wörter und *constructiones* bessern.[6]) Etwas ausführlicher ordnet Nathan Chyträus an: *Scripta autem emendabit publice omnibus audientibus, ita ut pueri alicuius classis omnes certa hora suorum argumentorum bina exempla in promptu habeant, quorum alterum ipsi retineant idque marginibus satis spatiosis, alterum mundissime descriptum offerant praeceptori, qui quidem per decuriones secundum decuriarum numerum in totidem fasciculos ea colligi iubebit. Id ubi factum erit, in qualibet decuria unus aut alter clara voce suam compositionem legat praeceptore interim exemplum sibi exhibitum inspiciente et er-*

[1]) MGP. XXXVIII 209. 367. 368. [2]) Vormbaum a. a. O. I 84. 86. 90.
[3]) Ebd. a. a. O. I 196. 198. 204. [4]) Chyträus in MGP. XXXVIII 363.
[5]) Vormbaum a. a. O. I 665. [6]) MGP. XXXVIII 210.

rata ... indicante, in quae omnes, qui similiter errarunt, intendere et ex vitiis alterius sua emendare oportebit. Nach erfolgter Verbesserung wird die Stelle im Cicero nachgelesen und die zweite Reinschrift angefertigt. Zweierlei will Chyträus dadurch erreichen, einmal daß dem Lehrer die Korrekturlast erleichtert wird, zum anderen, daß beim Lesen und Verbessern die Aufmerksamkeit der Schüler rege gehalten wird. Wer nicht aufachtet, wird mit *convenienti poena* belegt.[1]) Die Württembergische Ordnung mahnt zur Geduld bei der Emendation: 'Darum gehört hierher Geduld, dieweil die Knaben oftmals fehlen; sonst, wo man ungeduldig ist, werden sie kleinmütig.' 'An der Verbesserung ist alles gelegen, demnach auch eine Stunde, so auf diese Arbeit gewendet, viel nützlicher denn sonst dreie, so auf die Erklärung derer Autoren und Lektionen gelegt worden', heißt es in der Kursächsischen Schulordnung von 1580. Ja die Württembergische Klosterschulordnung von 1582 will sogar zwei Stunden oder auch den ganzen Vormittag dazunehmen, 'weil durch solch *exercitium* die fürgelesenen *lectiones* und sonderlich die *grammatica* in ihren rechten *usum* gezogen worden, ist solches Exerzitium Nutzes halber vielen *lectionibus* zu präferieren.[2])

Gegen das Ende des Jahrhunderts erscheint nun das erste Extemporale, eine nach dem Diktat sofort niedergeschriebene Klassenarbeit, und zwar nicht bloß zur Übung, sondern auch zur Prüfung. Die Kursächsische Schulordnung von 1580 hat die Bestimmung, daß im Monat einmal in den drei obersten Klassen ein kurz Argumentum diktiert werden soll, das die Schüler in Gegenwart *praeceptoris Latine* transferieren und alsbald *praeceptori* geben. Es soll darauf geachtet werden, 'daß kein Knabe dem andern was sagen könne'. Denn der Grund der Arbeit ist die Besorgnis, daß einer oder der andere ein *scriptum* abschreibe, und der Zweck, zu sehen, 'ob eines jeden Knaben *scriptum* denen anderen, so sie wöchentlich übergeben, gleich oder durch einen anderen gemachet und von ihnen allein abgeschrieben worden, deswegen sie erinnert, vermahnet oder auf die Gebühr noch gestrafet werden sollen'. Das Extemporale dient also wesentlich der Kontrolle der übrigen Leistungen; es stellt also eine Prüfungsarbeit vor.[3]) Die Württembergische Schulordnung von 1559, die jener sächsischen zur Vorlage gedient hat, hat sehr bezeichnenderweise das Extemporale noch nicht. Aber schon im Jahre 1582 verordnet die Württembergische Klosterschulordnung das Extemporale: 'Darzwischen soll ein *praeceptor* neben dem gewöhnlichen wöchentlichen Argument oftmals ein gar kurze *materiam ex tempore* und gleich alsobald zu vertieren ihnen fürgeben.' Der Zweck ist hier deutlich als in der Übung bestehend angegeben: 'Damit sie *extemporales* und *in lingua Latina* mit Reden und Schreiben desto fertiger werden', was nur heißen kann: Der Schüler soll sich die Fähigkeit aneignen, seine Gedanken schnell und scharf in der fremden Sprache auszudrücken.[4])

Als reine Prüfungsarbeit kommt das Extemporale dagegen auch in der Sächsischen Schulordnung vor, im Examen selbst. Viermal im Jahre fand ein

[1]) MGP. XXXVIII 368. [2]) Vormbaum II 85. 285. 114.
[3]) Ebd. I 242. [4]) Ebd. I 111 (unten).

solches Examen statt und zwar in Gegenwart der Inspektoren. Die Knaben der drei obersten Klassen schrieben eine Übersetzung des deutschen Textes, welchen die Inspektoren mitgebracht hatten, in regelrechter Klausur und zwar so, daß kein Lehrer bei seiner Klasse die Aufsicht führte und die Inspektoren sofort die fertige Arbeit an sich nahmen. Jeder Knabe hatte an den Kopf dieser Extempore-Arbeit seinen Namen und das Datum zu schreiben, damit man von Examen zu Examen die Arbeiten vergleichen konnte. Einige Knaben lasen noch im Examen ihre Arbeiten vor — von einer häuslichen Korrektur ist also noch keine Rede, der Klassenlehrer prüfte daraus. Dabei sollte letzterer aber nicht bloß die Fehler anzeigen, sondern auch 'von seiner Geschicklichkeit urteilen', d. h. also auch die Vorzüge des Extempore hervorheben. Vor allen Dingen sollte darauf gesehen werden, ob der Schüler seine Fehler selbst korrigieren könnte, 'dabei abzunehmen, ob es allein aus Unfleiß ein Übersehen oder ein Unverstand' sei.[1]) —

Allen Schreibübungen geht die Übersetzung aus dem Schriftsteller, die *expositio*, zur Seite. Es ist aber bezeichnend für das Unterrichtsziel, wie wenig schriftliche Übersetzungen aus der Fremdsprache beliebt waren. Der Vater des bekannten Caselius, welcher Rektor in Neubrandenburg war, ließ bisweilen solche aus Terenz und Cicero machen, und auch Chyträus pflegte diese Übungen. Allein sie standen weit zurück und galten nicht als *exercitia styli*, geschweige denn als 'Prüfstein erreichter Fertigkeit', die fremde Sprache in ein annehmbares Deutsch zu übertragen.[2])

Bei den schriftlichen Arbeiten während des XVII. Jahrh. machen sich allüberall die Reformgedanken des Ratich und Comenius geltend.[3]) Hatte schon die Gothaische Schulordnung von 1605 gefordert, daß in den Stilübungen die Schüler in gleicher Weise (*pariter*) die lateinische und die deutsche Sprache üben sollten, so forderte schon die Kursächsische von 1615, daß sie orthographisch richtig schrieben, ja sich in deutschen Diktaten übten. Die Muttersprache soll besonders gepflegt, ja vor der Fremdsprache geübt werden. 'Aller Anfang des Unterrichts soll von demjenigen, so den Schülern am leichtesten zu fassen und verrichten ist, genommen werden; derenwegen man zur lateinischen Sprache nicht schreiten soll, man habe etwa unsere angeborne deutsche Sprache zuforderst nach Notdurft und genugsam gelernt.' So hieß es 1618 in Hessen, und das Pensum der untersten Klasse sollte sein, 'daß ein Knab, über daß er recht Deutsch schreiben und lesen könne, auch die deutsche Grammatik

---

[1]) Vormbaum I 264. 265.

[2]) MGP. XXXVIII 238. 362. Siehe Matthias, Geschichte des deutschen Unterrichts (1907) S. 24. 39, wo einzelne Beispiele mitgeteilt werden, die zeigen, daß hier und da auch auf schriftliche Übungen in der deutschen Sprache Wert gelegt wurde. Allein (S. 40) 'unmittelbare eigentliche Stilübungen hatte aber die höhere Schule nicht'.

[3]) Wir werden deshalb besonders die Weimarsche Schulordnung von 1619, die Landgräflich Hessische von 1618, die der Stadt Soest aus demselben Jahre und die von Güstrow aus dem Jahre 1662 heranziehen, ohne andere auszuschließen. In ersteren treten die Reformgedanken jedenfalls am meisten hervor.

wisse und verstehe'. Die Schreibstunden vermittelten nicht nur eine gute Schrift, sondern auch Deklinationsübungen. So bestimmt auch die Weimarsche Schulordnung von 1619, daß keinem Knaben etwas Lateinisches vorgegeben werden solle, er könne denn zuvor recht und fertig Deutsch lesen, orthographisch schreiben, verstehe etwas von der deutschen Grammatik.[1])

Gewinnt die deutsche Sprache selbst im Lateinunterrichte mehr an Ausdehnung, so treten zugleich die schriftlichen deutschen Übersetzungen aus der Fremdsprache mehr als in dem früheren Zeitraum hervor. So heißt es in Mentzers Gutachten zur Marburger Pädagogreform von 1624: 'Wenn nun der Knabe *exercitia* schreiben soll, so muß diese schädliche Unordnung abgeschafft werden, die in allen Schulen eingerissen, daß man dem Knaben etwas Deutsches vorschreibt, das er ins Latein bringen soll, sondern es muß dem Knaben etwas Lateinisch vorgegeben werden, daß er es verdeutsche.' Und in Marburg heißt es 1629: *Incipientibus saepe Latina Germanice vertenda proponant. Ita enim puer non modo orthographice et distincte scribere discet, verum etiam facilius rationem compositionis intelliget.* Ebenso in Darmstadt 1695: 'Desgleichen wäre nicht undienlich, daß man die *superiores* zuweilen *exercitii loco* ließe ein *materiam Latinam Germanice* vertieren ..., weil sie ohne das die deutsche Sprach sehr *vitiose* schreiben.' Die Güstrower Ordnung von 1662 forderte sogar, daß die Schüler bei der Übersetzung 'gut' Deutsch reden und schreiben lernten.[2]) Deutsche Redeübungen, auch deutsche Verse kommen allmählich in Aufnahme.[3])

Dennoch blieb die lateinische Sprache die eigentliche Substanz des Unterrichts. Die griechische Sprache, die schon im XVI. Jahrh. mit großem Abstand der lateinischen folgte, blieb in diesem Zeitalter noch mehr zurück.[4])

Wir beginnen mit den griechischen schriftlichen Arbeiten. Durchgehends herrscht die Überzeugung, daß 'mit Aufgebung der *Graecorum exercitiorum parcius*' vorgegangen werde, und 'daß dazu die Knaben nicht zu sehr insgemein, sondern nützlicher zu Resolvierung und Apprehension eines *textus Graeci* angehalten' werden.[5]) In Hessen begann der griechische Unterricht 1618 in der dritten Klasse von oben, in Güstrow 1662 in der vierten. Hier werden allerdings kleine deutsche Texte in die griechische Sprache zurückübersetzt, ja in Prima und Sekunda kommen selbst griechische *carmina* vor. *Exercitia Graeca* kommen 1643 auch in Stralsund, 1656 in Hessen für Prima und Sekunda vor. Es werden auch häufig deutsche Texte zugleich ins Griechische und Lateinische, lateinische

[1]) Die Gothaische Schulordnung bei Vormbaum II 15, die Kurpfälzische ebd. S. 148. 152, die Hessische S. 182. 183. 185, die Weimarsche S. 240. Zum Ganzen s. Matthias, Geschichte des deutschen Unterrichts S. 45 ff.

[2]) MGP. XXVII 7 (Mentzers Gutachten), S. 63 (Marburg), S. 137 (Darmstadt); XXXVIII 480 (Güstrow).

[3]) Siehe Matthias a. a. O. S. 84. 86.

[4]) So Paulsen a. a. O. I 475. — Hessische Schulordnung von 1618: Die griechische Sprache ist nicht ebenso notwendig oder aufs geringste nicht so gebräuchlich als die lateinische; Vormbaum II 187.

[5]) So in der Stuttgarter Schulordnung von 1686; Vormbaum II 695.

ins Griechische schriftlich übersetzt, so in der Landgräflich Hessischen Schulordnung von 1656. Aber die Anweisungen der verschiedensten Schulordnungen tun die griechischen *exercitia styli* ziemlich kurz ab, während sie die lateinischen noch mehr als im XVI. Jahrh. pflegen, wie wir gleich sehen werden. Zudem wurde der größte Teil der Übungen von der Rückübersetzung der neutestamentlichen Schriften angefüllt: *In Graecis quidem materiae electae proponuntur, potissimum sacrae imitationes ex epistolis et evangeliis dominicalibus vel alterius argumenti sacri iucundi, ut etiam hac via pietas πρὸς πάντα ὠφέλιμος promoveatur.* So berichtet der Konrektor an der Domschule zu Güstrow im Jahre 1671.[1])

Was nun die *exercitia styli* im Lateinischen anbetrifft, so nimmt ihre Zahl sichtlich zu, aber es treten neben die häuslichen Arbeiten ebenbürtig die in der Schule geschriebenen Extemporalien. Das Extemporale ist im Vorrücken begriffen, sowohl die Übungsarbeit als auch die Prüfungsarbeit.

In Güstrow waren jede Woche zwei Arbeiten angesetzt, häusliche Arbeiten; die *argumenta* fingen in der vierten Klasse von oben an und umfaßten in den beiden oberen Klassen Stoffe in *soluta* und in *ligata oratione.*[2]) — Nach dem Stundenplan des Marburger Pädagogs von 1624 schrieb die Prima wie die Sekunda und die Tertia zwei Extemporalien und ein *exercitium domesticum.*[3]) — Die Primaner des Gießener Pädagogs schrieben 1669 1 *exercitium Graecum,* 1 *exercitium carminum* und 2 *exercitia extemporanea,* die Sekundaner 1 Extemporale, eine griechische und eine lateinische Arbeit, letztere *carminum.*[4]) — Am Darmstädter Pädagog wurden 1655 bei den *superioribus* 5 *exercitia* wöchentlich vorgelesen: 1 *Latinum domesticum,* 1 *extemporaneum Latinum,* 1 *Graecum,* 1 *carminicum,* dazu noch 1 *privatum.* Außerdem schrieben sie noch neben dem Extemporal ein sogenanntes *domesticum extempore,* desgleichen ein *Graecum* und *carminicum* einmal in jedem Halbjahr, '*ut eo melius eorum profectus explorentur*'.[5]) Zeigt sich hier schon eine Häufung von schriftlichen Arbeiten, so begutachtete 1704 der Konrektor Hasius am Pädagog die Frage, ob täglich deutsche Schulexerzitien zur Übersetzung ins Latein vorgelegt werden sollten: 'So erachte diese tägliche Arbeit der gesamten Schuljugend sehr förderlich zu sein.' Doch 'dürfte zu solchen *exercitiis* in allen Klassen nicht mehr als die erste Stunde nachmittag von 1—2 Uhr employieret werden', und 'könnte also die Jugend *facultatem grammatice loquendi et discendi* mit der Hilfe Gottes glücklich erlangen'.[6]) Das Gymnasium zu Soest unterschied 1618 *exercitia vel domi studiose elaboranda vel in publico extempore conscribenda.* Ein Extemporale war für jede Woche vorgesehen.[7]) In Marburg wurde 1629 bestimmt, daß in jeder Woche 1 *exercitium domesticum* 'vorgelesen' werden sollte und zwar in Prima und in Sekunda; jedoch *singulis itidem mensibus unum atque alterum extemporale dictabit.*[8])

---

[1]) Vormbaum II 187 u. 463 (Hessen), S. 383 (Stralsund), Güstrow in MGP. XXXVIII 438. 441. 442; XLIV 141.

[2]) MGP. XXXVIII 438. 441. 442. 480. [3]) Ebd. XXVII 9 ff.

[4]) Ebd. XXVII 150. 151. [5]) Ebd. S. 136. 137. [6]) Ebd. S. 198.

[7]) Vormbaum II 194. 195. [8]) MGP. XXVII 66.

Die Kurpfälzische Ordnung von 1615 unterscheidet die *institutio* von der *exercitatio*. Ihre Angaben dürften besonders lehrreich sein. Die erstere geschieht *per praecepta artium dicendi et autores classicos*, die andere *per praxin eorundem. Exercitatio praxeos est in analysi et genesi.* Die Analyse besteht in der *inspectio et exploratio exempli propositi.* Für uns ist die *genesis* wichtiger. Denn sie ist *novi operis effectio* und zwar zuerst in der Form der *imitatio, qua ad aliorum imitationem quis aliquid meditatur*, dann aber in der selbständigen Arbeit, *qua quis sine exemplo proposito aliquid ingenio suo molitur et efficit.* Und nun wird sie geschieden in *genesis subita* und *meditata.* Die *subita* geschieht *ex tempore.* Die *meditata* hat ihren Namen *ex sumpto ad cogitandum spatio.* Die *meditata* wird vorgezogen, *quia prudentius et sapientius ea proferimus, quae diligentia cogitationis et meditationis praecessit.* Die beiden *species* der Genesis sind *dictio et scriptio.*[1])

Um die weite Verbreitung des Extemporales im XVII. Jahrh. zu zeigen, fügen wir noch einige Daten hinzu. In Wismar wurde 1640 in der Tertia neben den häuslichen Exerzitien *interdum exercitium styli ex tempore vertendum* vorgelegt; in der Sekunda steht im Stundenplan: *Usus in scriptis extemporaneis propositis.* auch *usus in historiis, quae extempore Latine sunt redditae.*[2]) In Stralsund gab es 1643 neben den häuslichen griechischen Arbeiten in der Prima nur Extemporalien, doch wurden *exercitia carminum* sowohl *ex tempore* als auch zu Hause angefertigt.[3]) In der Landgräflich Hessischen Schulordnung von 1656 geschehen die *exercitia* teils *ex tempore*, teils darnach zu Hause. Diese, welche *ex tempore* geschehen, sollen nicht zu lang, die *domestica* aber etwas länger sein.[4]) — Das Gymnasium zu Stuttgart forderte stets sowohl *extemporanea* als *domestica;* letztere führten die Bezeichnung *hebdomadaria.*[5]) — Das Gymnasium zu Soest bestimmte 1618 die Extemporalaufgaben für die einzelnen Klassen: In VII und VI werden deutsche Sätze an die Tafel geschrieben, doch so, daß immer eine Linie dazwischen freigelassen wird. Hierhin schrieb man die lateinische Übersetzung. In V und IV achtete man auf *puritas* und *cultus orationis* bei der Übersetzung; in III wurden *loquendi formulae* beachtet; in II resolvierten die Schüler *suo Marte* einen Text oder schrieben nach Diktat.[6])

Die Bedeutung der *exercitia styli* für die Erlernung der Grammatik ist überall unbestritten: *Sine exercitio styli praecepta grammatices mortua neque ullius usus sunt.* Diese Erkenntnis ist also geblieben, obwohl nach den Reformern die Grammatik nicht vor dem Schriftsteller, sondern nach und bei der Lektüre getrieben werden soll: 'Die lateinische Grammatika soll nicht gelernet werden vor dem *autore*, sondern nach und in dem *autore*.'[7]) Ebenso wird überall betont, daß nicht die Erklärung des Schriftstellers allein in den Stil einführt, sondern die Anwendung in der Übersetzung aus dem Deutschen in die Fremdsprache, nach dem Wort: *Solus et artifices qui facit usus erit.*[8])

[1]) Vormbaum II 146. 147. [2]) MGP. XLIV 50. 58. [3]) Vormbaum II 383.
[4]) Ebd. II 464. [5]) Ebd. S. 695. [6]) Ebd. S. 194. 195.
[7]) Marburger Statuten von 1629 in MGP. XXVII 62; Weimarsche Schulordnung von 1619 bei Vormbaum II 240. [8]) So in Güstrow 1671, MGP. XLIV 141.

Die Übungen sind deshalb nicht bloße *imitationes*. In Hessen sollten 1618 die Stoffe nicht aus unbekannten Schriftstellern genommen werden, sondern aus den in der Schule gelesenen. Erst später 'kann es nicht schaden', daß die Schüler, die eine Sprache ziemlich wohl gefasset haben, auch in anderen Materien geübt werden'; doch sollen die Lehrer sonderbare Konstruktionen den Schülern 'an die Hand geben'.[1]) — In Weimar übte man 1619 erst mündlich die Argumente, und dann schrieb man die Übersetzung nieder, die im Anfang eine bloße *imitatio* war. Aber Marburg bestimmte 1624, daß ganz gut ein Monat oder zwei zwischen der Lektüre und der schriftlichen Arbeit liegen könnte.[2])

Freie Arbeiten wurden etwa für die Deklamationsakte verlangt, jedoch so, daß den Schülern *dispositiones* gegeben wurden oder daß ihnen eine Sentenz vorgelegt wurde, zu der sie eine Paraphrase zu schreiben hatten.[3]) Auf dem Gymnasium zu Stuttgart war der Zweck der schriftlichen *exercitia Latina* entweder auf 'Praktizierung der *lectionum syntacticarum vel rhetoricarum*' gerichtet oder auf die *imitatio autoris* 'oder auf anderes Nützliches'.[4]) Letzteres deutet schon darauf hin, daß die Stoffe so beschaffen sein sollen, daß die Schüler nicht bloß *verba*, sondern auch *res* lernen. 'Die Materie des Arguments soll also beschaffen sein, daß sie eine freie Historia, Fabel, *physicum* oder *ethicum thema* in sich halte'.[5])

Den allergrößten Nachdruck legen die Schulordnungen auf die Korrektur der Arbeiten durch den Lehrer und den Schüler, und zwar geschieht die Korrektur des Lehrers teils zu Hause, teils vor versammelter Klasse. Das Gymnasium zu Soest schrieb den Lehrern 1618 vor: *Inscripta singulis ordine emendanto, errata peculiaribus in margine asteriscis notata monstranto. obsoletas phrases expungunto, et non nisi puriorum auctorum sermonem approbanto.*[6])

Dagegen heißt es 1651 in Braunschweig, daß die Schüler '*nonnumquam*' ihre Schriften selber vorlesen, *praeceptore et commilitonibus auscultantibus.* Die Rücksicht auf die Korrekturlast des Lehrers ist ausschlaggebend: *Levabitur ita et praeceptori domesticae correctionis perpetuus labor.*[7]) Es ist ja bekannt, daß der Dichter Simon Dach von sich sagt: *Nocte ego corrector puerorum scripta refinxi.* Und so wird in Frankfurt 1654 vorgeschrieben: 'Die wöchentlichen *exercitia*, bevorab die *Latina* sollen nicht allein in *classe prima et secunda* wie auch in *inferioribus classibus* vom *praeceptore* zu Hause und zwar *singulariter singula* korrigiert, die *vitia in margine* mit gewissen *signis* gezeichnet, nachgehends in der Schul *publice ad regulas syntaxeos examiniert* und die Fehler nach Befindung mit gebührendem Ernst abgestraft werden.' Stuttgart beschränkt jedoch 1686 die häusliche Korrektur des Lehrers auf das, was er in der Klasse nicht fertig bekam.[8])

Die häusliche Korrektur des Lehrers läßt die Arbeit leichter als eine Prü-

---

[1]) Vormbaum II 183. [2]) Ebd. II 245; MGP. XXVII 7.

[3]) So z. B. in Stralsund 1643, bei Vormbaum II 382. [4]) Vormbaum II 695.

[5]) In Güstrow 1662, MGP. XXXVIII 482. [6]) Vormbaum II 194. [7]) Ebd. II 419.

[8]) Das Wort von Dach bei Matthias a. a. O. S. 52; Vormbaum II 438 (Frankfurt), S. 695 (Stuttgart).

fungsarbeit erscheinen. Bei der Korrektur in der Klasse ist diese Auffassung ausgeschlossen. Die Arbeit ist reine Übungsarbeit. Und diese Form ist in der Tat vorherrschend.

Exercitia styli non domi, sed publice audientibus discipulis omnibus corriget. So heißt es 1605 im Gothaischen. Nach der Kurpfälzischen Ordnung von 1615 lesen die Schüler ihre Arbeit laut vor, der Lehrer bessert, lobt und tadelt; denn er ist nicht bloß *iudex,* sondern auch *adiutor.* Die Korrektion soll nicht heimlich, sondern öffentlich, auch nicht mit der Feder in eines jeden Buch, sondern mündlich geschehen; so Weimar 1619. *Clare audientibus omnibus interdum legitur compositio et correctio, interdum submisse in praesentia componentis seu exhibentis, prout tempus maturationem suadet;* so in Wismar 1640.[1]) Die *extemporanea* können dergestalt korrigiert werden, wenn die Anzahl der Knaben überhäuft, daß der *praeceptor* in der ganzen Klasse entweder die Knaben auf einmal oder nur zehn vornehme, ein Exerzitium oder etliche richtig korrigiere, den Besten an die Tafel stelle und das Korrigierte schreiben lasse; so in Hessen 1656.[2]) — In Halle bestand die Ordnung, daß die Arbeiten, welche in einer Stunde nicht korrigiert werden konnten, nicht *privatim absente discipulo,* sondern am nächsten Tage korrigiert wurden.[3]) — Güstrow ladet noch die Kollegen zur Hilfe bei der Emendation ein, weil 'es eine so große Mühe ist', und fordert, daß man sich Zeit dabei lasse, die Knaben nicht schlage und schelte, 'dadurch alles Emendieren vernichtet wird', sondern 'man muß sie in etlichen loben'.[4]) — In Schwerin komponierten 1687 die '*superiores,* die etwas läufig sein, *inter dictandum*', die andern nahmen etwas Zeit, 'finden aber bei der *publica correctio* alle ihren Nutzen'.[5]) — Welche Bedeutung man dieser Emendation beilegte, zeigt der Umstand, daß unfleißige und unachtsame Schüler bestraft wurden; so in Schwerin 1620. In Parchim enthalten die Schulgesetze ein feierliches Versprechen der Schüler, das *exercitium* fleißig zu elaborieren und zu exhibieren zur Korrektur. Die Visitation läßt sie sich vorlegen, und die Schulinspektoren sehen darauf.[6])

Wir glauben gezeigt zu haben, daß das Extemporale des XVII. Jahrh. wesentlich eine Übungsarbeit war, jedenfalls immer in den Fällen, wo die Korrektur in der Schule vorgesehen war. Dennoch finden sich hier wie im XVI. Jahrh. Spuren reiner Prüfungsarbeiten. Zwar wenn es in der Kurpfalz 1615 heißt, die Übersetzungen aus den lateinischen Schriftstellern sollten in der Schule angefertigt werden, damit die Schüler nicht aus den Schriftstellern oder von den Mitschülern abschreiben (*Omnia autem ista in ludo aut in scholis fieri debent coram, cum praesens est magister, ut a condiscipulo aliquo doctiore non sumat, ut ex Cicerone non describat, ut habenis sui praeceptoris artificiose condocefiat*), so sind die disziplinarischen Gründe offensichtlich, ja der letzte Satz scheint zu ergeben, daß der Lehrer berufen sein sollte, den arbeitenden Schülern hier und da Hilfen zu geben.[7]) Anders liegt die Sache bei den Examensarbeiten.

[1]) Der Reihe nach bei Vormbaum II 26. 158. 246; MGP. XLIV 47.
[2]) Vormbaum II 464. [3]) Halle 1661 bei Vormbaum II 542. [4]) MGP. XXXVIII 482.
[5]) Ebd. XLIV 145. [6]) Ebd. XLIV 24. 99. 176. [7]) Vormbaum II 157.

In Soest fanden halbjährlich Examina statt, in denen *exercitia styli in prosa ligataque oratione ex tempore* 'komponiert' wurden. Könnten diese allenfalls mündliche Übungen vorstellen, so wurde im Pädagogium zu Darmstadt 1629 geschrieben: *Post examen* (d. h. dem mündlichen) *omnibus iis, qui argumenta et carmina scribunt, Germanicum scriptum in Latinum Latinumque in sermonem Graecum vertendum et versuum materia, quae omnia in schola in praesentia praeceptoris componant, proponatur.* Der Rektor forderte sie alsdann ein, übergab sie den Inspektoren, *ut ea videant et iudicent.* Sie wurden für das nächste Examen aufbewahrt, damit man die Fortschritte erkannte, *ut etiam appareat, quem in locum collocandus quilibet sit.*[1]) Ganz so war die Einrichtung 1662 in Güstrow; hier wurden außerdem alle Arbeiten den Inspektoren vorgelegt.[2]) — Endlich wird auch in der Badischen Gymnasiumsordnung von 1705 nach dem mündlichen Semesterexamen in jeder Klasse ein *exercitium probatorium* geschrieben und den Inspektoren zur Prüfung übergeben, welche ihrerseits noch *exercitia extemporanea* aufgeben konnten. Neu ist hier jedoch, daß schon vor dem Examen ein *exercitium pro loco* angefertigt wurde, nach welchem die Schüler 'kollociert' wurden.[3])

Aber auch sonst noch finden sich schriftliche Arbeiten zur Prüfung der Schüler. Im Darmstädter Pädagog wurden 1655 'gestattet die täglichen *certamina in lectionibus, examinationibus* usw., und die wöchentlichen in *exercitio extemporaneo,* durch welche die Knaben zum Fleiß angereizt werden'.[4]) Dasselbe findet sich 1687 in Schwerin, wenngleich hier die schriftlichen Arbeiten nicht namentlich erwähnt werden: Die *certamina pro loco,* — dem Zusammenhange nach, im öffentlichen Examen — sind zwar in den anderen Klassen, aber nicht in *prima classe* einzuführen, damit *inter adultiores* keine schädliche *contentiones* gestiftet werden mögen.[5]) — Und 1717 ist jene Sitte im Darmstädter Pädagogium genauer also bezeichnet: Die Primaner schreiben ein großes Exerzitium über die Syntax *extempore,* die Sekundaner schreiben dasselbe als ein *exercitium pro loco* in ein besonderes hierzu destiniertes Buch; der Lehrer korrigiert es zu Hause, gibt es zurück, 'da dann *pro numero vitiorum* die Kollokation geschieht'.[6])

Die Arbeiten dienten also nicht nur zur Prüfung der Schüler, sondern um ihren Wetteifer anzustacheln, sie dienten der *aemulatio,* auf die sonst in der althumanistischen, mehr noch in der jesuitischen Pädagogik ein so großer Wert gelegt ist. Und hierin glauben wir noch ein besonderes Motiv für die Pflege schriftlicher Prüfungsarbeiten zu erkennen.[7]) Im Gymnasium zu Soest heißt es 1618 von den Extemporalien; Die Lehrer sollen *industrios evehere, ignavos deicere.* Das Gymnasium zu Halle erweiterte 1661 die *certamina disputationum et contendentiam de loco,* welche *inter emendandum* in den unteren Klassen gebräuchlich waren, auch auf die übrigen, als *stimulos studiorum et emendationum.* Wir finden die *aemulatio* aber schon 1571 im Pädagogium zu Gandersheim als eine *honesta* bezeichnet; neun Jahre später bezeichnet Chyträus in Rostock sie als

[1]) Vormbaum II 201; MGP. XXVII 34. 35. [2]) MGP. XXXVIII 446.
[3]) Ebd. XXIV 357. [4]) Ebd. XXVII 136. [5]) Ebd. XLIV 178. [6]) Ebd. XXVII 234.
[7]) Zur Ämulation bei den Jesuiten s. Paulsen a. a. O. I 418. 430.

laudabilis und fordert dringend, *instituere certamina de loco honestiore.* In der Mecklenburgischen Landesschulordnung von 1602 wird bestimmt, daß die *certamina de loco* in den unteren Klassen billig beibehalten werden, 'die *discipulos* zu mehrerem Fleiß zu ermuntern'. Aber auch den oberen Klassen sollte es freistehen, *de loco* zu zertieren. Und noch 1703 führte das Gymnasium zu Butzbach in Hessen das Zertieren ein, nachdem es im Lande 'überall in Gebrauch gekommen war'.[1]) —

Wir wollten die geschichtliche Entwicklung der schriftlichen Arbeiten, insonderheit des Extemporales, welche Geheimrat Reinhardt in seiner Schrift bis auf Gesner, also die Anfänge des sogenannten Neuhumanismus zurückführt, im althumanistischen Unterrichtsbetrieb zeigen. Wir sind gewiß, daß der Stoff von uns nicht völlig erschöpft ist. Das war auch im Rahmen einer Zeitschrift nicht möglich. Vielleicht wird jedoch klar geworden sein, daß das Extemporale eine lange Geschichte hat, aber auch, daß das Prüfungsextemporale im althumanistischen Unterrichtsbetrieb keine unbeschränkte Herrschaft gehabt hat, sondern begleitet, besser vorbereitet wurde durch das viel häufigere Übungsextemporale.

Und so dürfte unsere Untersuchung gezeigt haben, daß der preußische Erlaß vom 21. Oktober 1911 glücklich an eine alte Entwicklung angeknüpft hat, wenn er die schriftlichen Übungsarbeiten in der Klasse bevorzugt und daneben, aber seltener, vom Lehrer zu zensierende Prüfungsarbeiten fordert.

[1]) Der Reihe nach bei Vormbaum II 195. 572; MGP. VIII 84; XXXVIII 367. 444. 459; XXVII 188.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Festschrift zur 51. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, dargeboten von den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend. Posen, Ostdeutsche Buchdruckerei und Verlagsanstalt 1911.

Dieses über 200 Seiten starke Sammelheft ist wohl die wertvollste von den literarischen Gaben, mit denen die Teilnehmer jener schönen Versammlung vor nun einem Jahre beschenkt wurden; zugleich ist es ein redendes Zeugnis davon, wie die Kollegen der Provinz Posen trotz der steigenden Schwierigkeiten sich bemühen, die 'Festhaltung der Intelligenz' durchzuführen. Schon eine Übersicht des Inhalts überrascht durch die Vielseitigkeit der Aufsätze.

1. In den 'exegetisch-kritischen Bemerkungen zu einigen Gedichten des Horaz' behandelt Prof. Dr. Methner-Bromberg Carm. I 7 *Laudabunt alii,* I 28 *Te maris et terrae* und Epist. I 11 *Quid tibi visa Chios,* lauter Gedichte, die, trotz der gewaltigen Arbeit, die im Laufe der Zeit auf die Erklärung des Horaz verwendet worden ist, bislang noch immer, besonders in ihrem ganzen Aufbau, keine befriedigende Erklärung gefunden hatten. Ohne im einzelnen auf die Methode oder das Ergebnis der eindringenden Untersuchungen eingehen zu können, glaube ich versichern zu dürfen, daß die hier gefundenen Lösungen der Schwierigkeiten vielfach bei den Schulmännern Anerkennung finden werden, zumal da Carm. I 7 und Epist. I 11 doch zu den Stücken gehören, auf die man in der Horazlektüre nur ungern verzichtet.

2. Die zweite Abhandlung von Prof. Dr. Pfuhl stellt dar: 'Wie der Boden unserer Provinz entstand, und was er uns erzählt von ihrer Vorgeschichte.' Auch für den Nichtfachmann liest sich diese geologische Skizze des Werdeganges der Provinz Posen anziehend genug; wieviel Anregung wird sie erst verbreiten bei den Lehrern der Geographie und der Naturwissenschaften. Ich denke, daß die Heranziehung der wirtschaftlichen Folgen und Ergebnisse im Land- und Forstbau wie in der Verwertung der Materialien durch die Industrie auch den Volksschullehrer höchlich interessieren wird. Trotzdem glaube ich, daß den Verfasser der Eifer um sein Fach gefressen hat, wenn er am Schluß temperamentvoll den Wunsch ausspricht, es möchte doch der Disziplin der Geologie bei ihrem erhebenden Inhalt und ihrem bildenden Werte in nicht zu ferner Zeit ihr Recht im Jugendunterricht werden. Denn auch hier kann es sich in absehbarer Zeit nicht um Einführung eines neuen Unterrichtsfaches handeln, sondern nur um ein neues (?) Unterrichtsprinzip, d. h. um neue Gesichtspunkte zur Betrachtung dessen, was für die Schule und ihre Zöglinge den Hauptgegenstand ihrer Beschäftigung bildet; auch hier wird nach Cauers Wort an Tiefe gewonnen und durch Verstärkung des inneren Zusammenhanges ein lebensvolles Erfassen des Mannigfaltigen gefördert werden. Regelmäßige Exkursionen, bei denen der Schüler unter einer bestimmten Idee zur Beobachtung durch eine Gegend erst geführt wird, dann auch selbst wandern lernt, werden der Sache den besten Dienst erweisen.

3. Von einem Teile der Lebewelt auf diesem Boden handelt an dritter Stelle Prof. Schultz-Posen in den 'Studien über die Posener Wirbeltierfauna'. Die Schrift füllt in dankenswerter Weise eine Lücke der bisherigen landeskundlichen Darstellungen der Provinz zu einem Teile aus durch Zusammenstellung des augenblicklich dem Verfasser bekannten Materials. Die der systematischen Übersicht vorausgeschickten allgemeinen Betrachtungen werden auch den Nichtfachmann lebhaft ansprechen.

4. 'Platons Verdienste um die Logik und Erkenntnistheorie mit Berücksichtigung

vorplatonischer Philosophen' erörtert Josef Dorn-Ostrowo. Der Verfasser bekämpft die Meinung, als ob man von einer Logik vor der Zeit des Aristoteles nicht habe reden können, und kommt zu dem Ergebnis, daß Platon, wenn er auch kein ausgeführtes logisches System zeigt, doch für die Logik wesentlich viel mehr als alle seine Vorgänger geleistet hat, ohne freilich die Logik schon als eigentlich selbständige Wissenschaft weiter zu fördern; den Grund hierfür findet Dorn darin, daß bei ihm Logisches und Metaphysisches noch in zu enger Beziehung standen.

5. Es folgt eine sehr interessante, eine Fülle des Anziehenden bietende Studie über das 'Hochschulwesen im römischen Kaiserreich bis zum Ausgang der Antike' von Oberlehrer Dr. Paul Szymank-Posen. Der in der Literatur des Hochschulwesens rühmlich bekannte Verfasser beabsichtigt hier nicht etwas Abschließendes über diesen Gegenstand zu geben, sondern nur einen Überblick über die früheste Zeit der Hochschulgeschichte, durch den er mehr zur Erforschung dieses wertvollen Arbeitsfeldes anregen möchte. Im ersten Teil werden die Nachrichten über die Hochschulen des Altertums zusammengestellt, im ganzen Bereich des römischen Imperiums, von Syrien und Kleinasien bis hin zu denen in Gallien, von Karthago bis nach Trier, mit Beifügung der Quellen. Der zweite Teil bespricht die gesamten Einrichtungen dieser zahlreichen Hochschulen und das Leben der an ihnen wirkenden Lehrer, der dritte endlich das Leben, welches die Studenten daselbst führten. Die Lektüre dieser Abhandlung wird jedem reichen Genuß bringen, der sich für die Entwicklung der wissenschaftlichen Studienanstalten interessiert, auch wenn die mittelalterlichen Universitäten nicht direkt an die antiken angeknüpft haben, sondern nur durch Vermittlung der arabischen Gelehrtenschulen.

6. Beiträge zur Textkritik, I zur Praetexta Octavia, II zu Menanders Epitrepontes und Samierin bringt Gymnasialdirektor Dr. Michael Müller.

7. Was können wir von Baden-Powells Boy-Scouts lernen? Von Oberlehrer Dr. Kopplow.

Es war gewiß zeitgemäß, ein Bild des pädagogischen Versuchs in der großartigen Boy Scouts-Organisation zu entrollen und im Anschluß daran zu untersuchen, was davon auch für unsere deutschen Verhältnisse, besonders für unsere höheren Schulen verwendbar ist. Verfasser erblickt mit Recht die höchste Bedeutung dieser Organisation in der gegenseitigen Erziehung der Schüler, und wünscht, daß bei uns Schule und Jugendwehr in möglichst enge Verbindung miteinander gebracht werden mögen, damit durch die englischem Vorbilde nachgeahmte Selbsttätigkeit der Schüler die bei diesen vielfach bestehende Abneigung gegen die Schule nicht noch vermehrt werde. Durch möglichst wenig schulmeisterliche Beförderung und Leitung der Jugendwehr werde auf das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern günstig eingewirkt werden und ein gut Teil mehr Freudigkeit in die Schule einkehren.

8. Untergegangene und veraltete Worte des Französischen im Englischen (Buchstabe A—B) von Dr. Hugo Brüll, Kgl. Oberlehrer am Gymnasium zu Schneidemühl. Die Arbeit soll in diesem Jahre vollständig erscheinen.

9. Ein Jahrhundert aus der Reformationsgeschichte Posens. Von Oberlehrer Dr. theol. Boryskiewicz-Schrimm. Diese Studie aus dem östlichen Spezialgebiete der Reformationsgeschichte gibt ein sehr anschauliches Bild von der Kraft, mit der die reformatorische Bewegung in Posen einsetzte, der es zu Anfang keineswegs weder an materiellen noch an rechtlichen Grundlagen des Gedeihens gefehlt hat, die aber auch den Keim der Schwäche von Anfang an in sich trug: beständigen Zank und Streit zwischen den dissentierenden Sekten. Über dem Streit um die Geltung der unveränderten Augsburgischen Konfession versäumte man die so notwendige Einigung. Und als dann bald nach Beendigung des Tridentiner Konzils die Jesuiten zunächst in die Stadt Posen eingezogen waren mit ihrem scharfen geistigen Rüstzeuge, da stand es bald schlecht um die Sache der Reformation, die endlich durch die Rückkehr des Besitzadels zur alten Kirche nicht bloß ihre Beschützer und Bekenner, sondern kraft des Gehor-

samsedikts ihre Kirchen und Schulen, ihr Vermögen und ihr Ansehen verlor, so daß nur kümmerliche Reste in der Stadt Schwersenz ein weiteres Dasein fristeten, nicht ohne dauernden Zwiespalt zu nähren zwischen ihren polnischen und ihren deutschen Bekennern.

10. Die Hauptepochen der Geschichte des deutschen Theaters in Posen. Von Oberlehrer Dr. Hans Knudsen.

Der Darstellung voraus geht eine kurze methodische Grundlegung der Theatergeschichte als Wissenschaft, in der das Theater als selbständiges Kulturprodukt oder als selbständiger Kunstzweig gefaßt wird mit den Faktoren der Bühne und ihrer Requisiten, der Schauspieler, des Regisseurs, des Publikums und schließlich auch des Dramas, letzteres jedoch nur nach seinen rein theatermäßigen Qualitäten.

Das deutsche Theater in Posen beginnt mit dem Augenblick, als 1793 Posen an Preußen fällt; der Staat erbaute selbst 1804 das erste stattliche Haus und schenkte es der Stadt; 1879 wurde ein neuer Bau geschaffen, den bereits 1910 das schöne, neue Theater ablöste, das allen Besuchern der Posener Tagung noch in bester Erinnerung sein wird. Die Schicksale der Bühnenkunst unter ihren wechselnden Leitern wird man gern selbst nachlesen; ist die Rolle des Posener Theaters auch niemals maßgebend gewesen, so hat doch mancher Name von Klang auf dem Posener Theaterzettel gestanden.

Die Posener Festschrift mit ihren zehn Abhandlungen aus so zahlreichen Gebieten der Wissenschaft macht einen durchaus erfreulichen Eindruck: wer vieles bringt, wird jedem etwas bringen. Es wäre zu bedauern, wenn sie klanglos in den Bibliotheken versänke. Den Posener Kollegen sei — zwar verspätet aber herzlich — Dank gesagt für ihre reiche Gabe.

Hermann Schurig.

Konrad Vollert, Zur Geschichte der lateinischen Facetiensammlungen des XV. und XVI. Jahrhunderts (Palaestra, Heft 113). Berlin, Meyer & Müller 1912. 141 S. 3,60 Mk.

Die 'Palästra' der Berliner Germanisten und Anglisten hat auch der Schulgeschichte schon manches Erfreuliche beschert und ihr bei ihrer Erforschung helfend die Hand gereicht. Ganz begreiflich, da ja die Schulbuchliteratur und die Literaturgeschichte besonders in den Zeiten des Humanismus und der Reformation in vielfach verschlungenen Fäden miteinander verflochten sind, oft genug innig miteinander zusammenhängen, aufeinander folgen oder sich gegenseitig zu ergänzen haben. Ein neuer Beweis dafür ist die Vollertsche Schrift, die Beiträge zu der Geschichte der lateinischen Facetiensammlungen jener Zeit liefert: denn die Facetien berühren sich auf das innigste mit zwei großen und weiten Gebieten der Schulbuchliteratur, den Colloquien und den sogenannten Apophthegmenbüchern, die späterhin als *Selectae historiae* bis in das 19. Jahrh. hinein den Lateinunterricht schmackhafter machen sollten, oder als *Acerrae philologicae* in deutscher Gestalt den Sinn für das Altertum durch märchenhafte oder amüsanthistorische Erzählungen wecken oder befestigen sollten. Auf die Colloquia ist der Verf. eingegangen, auf die Apophthegmata und die verwandten Schriften nicht, wohl hauptsächlich deshalb weil ihre Hauptvertreter erst nach 1600 aufgetreten sind.

Die Facetien sind zuerst in dem kulturheidnischen Kreise des frühhumanistischen Italien entstanden (natürlich nicht aus sich selbst, sondern ebenfalls in Anlehnung an frühere Vorbilder) und haben sich dort schnell zu üppiger Blüte entfaltet. Poggios gefeierter Name ist der Hauptrepräsentant. Dann aber wanderten sie, wie alles humanistische geistige Gut, hinüber nach Deutschland und nahmen bei der Verpflanzung von romanischem auf germanischen Boden ein ganz anderes Gesicht an. Sie büßten den faunisch lüsternen Zug ein und wurden dafür entweder sehr derb oder sie zeigten eine lehrhafte und etwas säuerlich dreinschauende Schulmeistermiene trotz der Grazie des lateinischen Ausdrucks, die ihrem Hauptvertreter, Heinrich Bebel aus Justingen, in demselben Maße eignete wie Poggio selber. Man braucht dieselbe Geschichte, von beiden erzählt, nur einmal vergleichend zu lesen, um den Unterschied zu gewahren.

Den langsam sich vollziehenden Übergang der tändelnden, graziösen, mit Witz

und Ironie überreich ausgestatteten italienischen Weise zu der didaktisch-historischen Art hat Vollert in seiner Arbeit richtig nachgewiesen, und hierin liegt das Hauptverdienst seiner, übrigens recht gut geschriebenen, Arbeit und ihrer spannend darstellenden Art, die es verschmäht, mit billig zusammengelesener Gelehrsamkeit in Anmerkungen zu prunken. Nur macht es den Eindruck, als wenn er diesen Übergang bedauerte und in diesem Wandel gewissermaßen den Untergang der Facetien beklagte. Sie sind allerdings, als sie von der Tafel vornehmer italienischer Herren, deren Nachtischunterhaltung sie gebildet haben mögen, in die Schulstube hinabstiegen, nicht lustiger geworden, aber sie waren dort doch wohl immer noch besser aufgehoben als im bäuerlichen Schankzimmer, wo V. selbst ihren ersten Aufenthalt in Deutschland annimmt. Aber sie sind doch dabei, wenigstens teilweise, erhalten geblieben und weitergebildet worden (denn das Bedenkliche mußte natürlich dabei ausgemerzt werden) und haben mit dem neuen Zweck, den sie erhielten, noch lange Jahre Freude im deutschen Volke erregt: hat doch auch der Knabe Wolfgang Goethe gern und viel in seiner *Acerra philologica* gelesen. Noch heute begegnet man einzelnen Stücken der Facetien besonders in deutsch-lateinischen Übersetzungsbüchern, und wer etwas von diesem köstlichen Quell humanistischen Humors weiß, wird gern zu ihm gehn und aus ihm schöpfen. Eine zusammenfassende Betrachtung des überreichen Stoffes (der Facetien und ihrer beiden Nachfolgerinnen, der Colloquia und der Apophthegmata) ist ein schon längst empfundenes Desideratum der Schul- und Bildungsgeschichte. In dem Vollertschen Büchlein, das um deswillen hier besprochen worden ist, finden wir dazu einen verheißungsvollen Anfang.

Ernst Schwabe.

Heinrich Werner, Lateinische Grammatik für höhere Schulen, bearbeitet und auf geschichtlich entwickelnder Grundlage vereinfacht. Dresden, L. Ehlermann 1912. XIV, 252 S. 8°.

Eine lateinische Grammatik für höhere Schulen auf 'geschichtlich entwickelnder Grundlage' — welche Hoffnungen erweckt nicht dieser Titel jedem, der die beklagenswerte Rückständigkeit unserer lateinischen Schulgrammatiken kennt. Und der freudige Stolz, mit dem der Verfasser in der breit ausgesponnenen Vorrede sein Buch als Bahnbrecher einer neuen Zeit des grammatischen Unterrichts schildert, spannt unsere Erwartungen aufs höchste. Aber mit jeder Seite, die wir umwenden, wächst das Gefühl einer bitteren Enttäuschung. Der Verfasser ist der Aufgabe, die er sich gestellt hat, in keiner Weise gewachsen. Er besitzt nur oberflächliche Kenntnisse der historischen lateinischen Grammatik, wie zahlreiche grobe Mißverständnisse und Irrtümer in den elementarsten Dingen beweisen; häufig hat er eine sprachwissenschaftliche Erklärung irgendwo gelesen oder gehört, aber nur halb verstanden und trägt sie infolgedessen in einer Form vor, die Richtiges mit Falschem vermengt und nur Verwirrung und Unklarheit stiftet. Ihm fehlt aber auch — und das ist noch schlimmer — der klare Begriff von dem, was man unter geschichtlicher Entwicklung einer Sprache versteht. Seine 'historisch-psychologisch-pädagogische' Grundforderung, daß aller Unterricht sinnlich-anschaulich sein müsse, führt ihn dazu, die lateinischen Wort- und Satzformen aus konstruierten vorgeschichtlichen Urformen abzuleiten, die teilweise geradezu als abschreckende Beispiele dieser Art von 'historischer' und 'psychologischer' Sprachbetrachtung gelten können. Und deshalb habe ich mich auch, sehr gegen meine Neigung, dazu bewegen lassen, das Buch anzuzeigen: ich würde es aufrichtig bedauern, wenn das, was in diesem Buche steht, der Sprachwissenschaft aufs Konto gesetzt würde und die Schule gegen den Versuch, den Sprachunterricht wirklich sprachgeschichtlich zu vertiefen, nur mißtrauisch machte.

Als Probe für die Kenntnisse des Verfassers auf dem Gebiete der lateinischen Lautlehre wähle ich die Bemerkungen über die lautlichen Veränderungen der Vokale. Sie werden zweimal besprochen, auf S. 65 und 71. Wer diese beiden dicht nebeneinander stehenden Stellen miteinander vergleicht, der sollte meinen, daß sie von zwei verschiedenen Autoren geschrieben seien. Auf S. 71 sind, wenn auch

in elementarer Art, so doch wenigstens unter Vermeidung allzu grober Fehler, die Fälle, in denen ein lateinischer Vokal seine Quantität oder Klangfarbe verändert, nach ihrer Art und Ursache geordnet: Vokaldehnung, Vokalkürzung, Vokalschwund, Vokalneubildung, Vokalschwächung (Umlaut) usw. Auf S. 65 ist überhaupt nur von zwei lautlichen Veränderungen die Rede, vom Umlaut und Ablaut. Um den in anderem Sinne, als von der deutschen Grammatik, gebrauchten Begriff des Umlautes zu erläutern, begibt sich der Verfasser auf das Gebiet der Phonetik: 'Natürliche Vokalreihe: *i e a o u*. Die hellste Klangfarbe hat *i*, die mittlere *a*, die dumpfste *u*. Die Verwandlung der Vokale in solche nach vorn (so!) nennt man Abschwächung, in solche nach rückwärts Verdumpfung.' Die unglücklichen Ausdrücke 'Abschwächung' und 'Verdumpfung', die deshalb einander ungeschickt gegenüberstehen, weil die 'Verdumpfung' auch eine 'Abschwächung' ist, mögen dem Verfasser verziehen sein. Schwerer wiegt es schon, daß er mit keinem Worte den Grund der 'Abschwächung' erwähnt. Auf S. 71 wird zwar nachträglich gesagt, daß die kurzen Vokale in ursprünglich unbetonter Silbe geschwächt worden seien: aber was sollen denn Lehrer und Schüler sich bei 'ursprünglich unbetont' denken? Es hätte sich doch mit zwei Worten sagen lassen, daß im Lateinischen in älterer Zeit die Anfangssilbe betont wurde und daß die Vokalschwächungen in Mittel- und Endsilben aus der Zeit dieser Betonung stammen. Jedenfalls ist diese sprachgeschichtliche Tatsache für das Verständnis der lateinischen Laut- und Formenlehre wichtiger als ein Dutzend der reich gesäten ursprachlichen Phantastereien. Schön ist es auch nicht, daß der Ablaut als 'vokalische Veränderung' dem Umlaut an die Seite gestellt wird: der Ablaut ist ein Vokalwechsel — so wird er auch richtig auf S. 71 genannt —, der nicht erst im Lateinischen entstanden ist und deshalb mit den Wandlungen der Vokale in der lateinischen Sprachgeschichte gar nichts zu tun hat. Doch ließen sich diese Mängel ertragen, wenn der Verfasser wenigstens durch die Beispiele zeigte, daß ihm das Wesen des Umlautes und des Ablautes klar ist. Aber hier tritt uns eine verblüffende Unkenntnis entgegen. Als Beispiel für die 'Abschwächung' (also für den Umlaut) eines *o* zu *i* wird *cognosco*, *cognitum* aufgeführt. Dem Verfasser ist es also an dieser Stelle nicht erinnerlich, daß das *o* von *cognōsco* lang war (obwohl er selbst auf S. 51 *cōgnōscō* druckt), er weiß nicht, daß *cognitum* aus *cognătum* entstanden ist und daß es sich bei dem Verhältnisse dieses *gnă* zu *gnō* gar nicht um Umlaut, sondern um Ablaut handelt! Unter den sechs Beispielen für den Ablaut finden wir ***sero*** : ***satum***. Da die miteinander ablautenden Vokale von dem Verfasser durch fetten Druck hervorgehoben sind, so ist er offenbar der Ansicht, daß *e* im Ablaut zu *a* stehe und *se-* in *sero* derselbe Stamm sei wie *sa-* in *satum*. Er scheint also nicht zu wissen, daß *sero* aus *si-s-o* entstanden und *si-* in dieser Form die Präsensreduplikation, aber nicht der Verbstamm ist. Oder sollte er es doch gewußt haben? Fast könnte man es daraus schließen, daß er auch ***gigno*** : ***genus*** mit fettgedrucktem *i* und *e* als Beispiel für den Ablaut bringt!

Auch über die lateinischen Konsonanten wird uns mancherlei Seltsames mitgeteilt: 'Der Lateiner schreibt im allgemeinen so, wie man (!) spricht; deshalb schreibt er statt *gs* und *cs* *x* z. B. *aug-si* = *auxi*, *luc-si* = *luxi*, *vinc-si* = *vinxi*' (S. 63). Leider verrät uns der Verfasser nicht, wie im Lateinischen *x* ausgesprochen wurde. Wir würden natürlich an *ks* denken: aber das kann ja nicht das Richtige sein, denn der Verf. betont ausdrücklich, daß der Lateiner, weil er 'im allgemeinen so schreibt, wie man spricht', *x* statt *cs* geschrieben habe; also muß *x* einen anderen Lautwert als *cs* (*ks*) gehabt haben. Übrigens erfahren wir an dieser Stelle auch, daß der Deutsche das s in 'Gunst' in ähnlicher Weise 'eingeschoben' habe, wie der Lateiner das 'unwillkürlich mitlautende' *p* zwischen *m* und *s* in *sumpsi*: ich empfehle dem Verf. in Wilmanns Deutscher Grammatik II 331 den Absatz über das Suffix *-st-* durchzulesen. Ohne es zu bemerken, stellt der Verf. die längst veraltete und die richtige Deutung desselben

Lautvorgangs friedlich nebeneinander (S. 8): die Behauptung 'auslautendes *t* fällt beim Antritt des Nominativzeichens *s* aus, z. B. *voluptat-is*, *volupta(t)s*' widerspricht direkt dem, was drei Zeilen später gelehrt wird: 'auslautender Doppelkonsonant wie *ss* ist zu einfachem *s* geworden, z. B. *milet*, *milets*, *miless*, *mīles*.' Denn hiernach ist *t* vor *-s* nicht ausgefallen, sondern dem *-s* assimiliert, und das so entstandene auslautende *-ss* ist dann weiter zu *-s* vereinfacht worden.

'Es gab ursprünglich nur eine Deklination' (S. 16). Erleichtert schlägt dem Schüler das Herz, wenn er im Vorwort liest, was mit dieser epochemachenden Entdeckung gewonnen ist (S. IV): 'Sie (die fünf Deklinationen) wirken gegen- 'über der geringeren Anzahl bei (so!) den 'modernen Sprachen in ihrer Fünfzahl als 'Fülle (so!) und deshalb als Last, müssen 'aber, wenn sie auf Grund der historischen 'Behandlung auf eine einzige zurückgeführt 'werden, sehr einfach erscheinen.' Also nur eine Deklination braucht gelernt zu werden! Aber was ist das? Auf Seite 3 steht das Paradigma der ersten Deklination, auf Seite 4 folgt die zweite mit ihren Besonderheiten und Geschlechtsregeln, die dritte Seite 6 ff. zerfällt sogar in eine konsonantische, vokalische und gemischte, deren jede ihre besonderen Paradigmata und ihre besonderen Regeln für die Kasusbildung und das Geschlecht hat, und den Reigen beschließen wie üblich die vierte Seite 14 und fünfte Seite 15. Kurzum, es geht bei dem Verfasser wie in jeder anderen Grammatik zu, ja die Zahl der Deklinationen ist bei ihm sogar um 2 gestiegen: 'man kann also im ganzen 5 vokalische Deklinationen, 1 konsonantische und 1 gemischte Deklination unterscheiden' heißt es auf Seite 16. Und wo bleibt jene eine Deklination, aus der alle diese 7 entstanden sein sollen? In den 'Hilfen' zu den einzelnen Deklinationen wird dem Schüler gelehrt, daß die meisten Kasus (eine starke Hyperbel!) in allen Deklinationen ursprünglich dieselbe Endung hatten, z. B. der Akkusativ Sg. *-m*, und daß die Verschiedenheit der Ausgänge in den einzelnen Deklinationen darauf beruht, daß dieselbe Endung an verschieden auslautende Wortstämme trat. Und das soll etwas Neues sein? Oder gar die Erlernung der fünf Deklinationen erleichtern? Glaubt der Verfasser wirklich im Ernst, daß der Schüler die drei Ablative *rotā*, *agrō*, *marī* leichter lernen und besser verstehen wird, wenn er erfährt, daß ursprünglich alle drei noch eine Ablativendung *-d* besaßen, die später abfiel? Und wenn nun wenigstens solche älteren Formen überall richtig angesetzt wären! Das 'Kasuszeichen' des Dativs aller Deklinationen soll ursprünglich *-i* gewesen sein, das heißt kurzes *-i*: denn die langen Vokale in den Kasusendungen tragen ausdrücklich einen darüber gesetzten Längestrich. Kopfschütteln erregen schon die Ansätze der Dativendungen '*ai* = *ae*' und '*oi* = *ō*' für die beiden ersten Deklinationen: *a* und *o* waren in diesen beiden Kasus ursprünglich lang (*-āi*, *-ōi*), und die Bemerkung 'für die Aussprache *ō* für *oi* vgl. das Griechische und das Deutsche in Gravenbroich, sprich Gravenbrōch' ist als Erklärung ganz verfehlt. Aber es kommt noch besser: auch für die übrigen drei Deklinationen wird *-i* als ursprüngliches Kasuszeichen des Dativs angesetzt, obwohl dieser hier auf langes *-ī* endigt: *praeceptōr-ī*, *senatu-ī*, *diē-ī*. Der Verfasser geht über diesen Quantitätsunterschied stillschweigend hinweg. Er weiß nicht, daß dieses lange *ī* aus einem älteren Diphthongen *-ei* oder *-ai* entstanden ist und daß dieses diphthongische 'Kasuszeichen' wahrscheinlich auch in den Dativ-Endungen der ersten und zweiten Deklination steckt (*āi* aus *-ā-ei*, *-ā-ai* und *-ōi* aus *-o-ei*, *-o-ai*).

Die Darstellung des Verbum (Seite 31—80) beschränkt sich wesentlich auf die Paradigmata der vier Konjugationen und die Stammformen der wichtigsten Verba. Abgesehen von den schon besprochenen eingestreuten Bemerkungen über die lautlichen Veränderungen sind Erklärungen der Verbalflexion selbst sehr spärlich und oft nur in den Überschriften enthalten. Doch schon dies wenige gibt zu denken. Zu den von Adjektiven abgeleiteten *verba incohativa* gehören *nōsco*, *cognōsco*, *ignōsco* (Seite 51)! In den Perfekten *fidi*, *scidi* ist die Reduplikation 'abgefallen' (Seite 51). 'Die Perfektendung *-ui* der vokalischen 'Stämme auf *āvī* und *ēvī* wurde nach

'Schwund des *a* und *e* zu *u* vokalisiert 'und auf die konsonantischen Stämme über- 'tragen' (Seite 49): von vokalischen Stämmen auf *ăvi*, *ĕvī* (soll heißen auf kurzes *ă* und *ĕ*) war vorher aber gar nicht die Rede. Vielmehr wurden als Stämme der vokalischen Konjugation auf Seite 47 und 49 ausdrücklich *laudā*, *dēle*, *audi* mit auslautender Länge und den Perfekten *laudā-vi, delē-vi, audi-vī* aufgeführt. Mit der dunklen Ahnung, es müsse wohl auch vokalische Stämme auf *ă* und *ĕ* mit einem alten Perfektum auf *-ui* (aus *-ă-vī*, *-ĕ-vi*) gegeben haben, kommen wir nun zu der 'unregelmäßigen Konjugation', die 'gemischt vokalisch und konsonantisch' ist und zu der gleich voran die Verba der 2. Konjugation auf *-eo*, Pft. *-ui* wie *moneo : monui* gestellt werden. Sie wird mit folgenden Erläuterungen eingeleitet (Seite 56): 'Die große 'Mannigfaltigkeit der Perfektbildung in der 'konsonantischen Konjugation bewirkte, daß 'die Perfekt- und Supinendungen der '3. Konjugation auch in die Perfekt- und 'Supinbildung der vokalischen Konjugatio- 'nen eindrangen und diese in der 2. Konju- 'gation geradezu verdrängten. Dabei 'ist zu bemerken, daß die Perfektendung '*ui* von den Stämmen auf *ăo ĕo* herstammt, 'z. B. *domăo*, *monĕo* ergeben im Perf. *dómă- 'vī*, *mónĕ-vī* und daraus durch Schwund '*dom-uī*, *mon-uī* ... (vgl. Seite 49). Mithin 'folgt bei den unregelmäßigen Verben auf ein 'vokalisch konjugiertes Präsens die 'konsonantische Perfektbildung auf '*ui* usw.' Also: bei dem 'unregelmäßigen' Verbum *moneo : monui* ist zwar das Praesens vokalisch flektiert, im Perfektum dagegen ist die ursprüngliche vokalische Perfektbildung durch die konsonantische auf *-ui* verdrängt worden. Aber dies konsonantische Perfekt auf *-ui* (z. B. *strepui*) ist nicht etwa das ursprüngliche Perfektum der konsonantischen Stämme, sondern auch seinerseits eine Neubildung. Und woher stammt die? Aus — dem Perfektum *monui*, das auf älteres *mónĕ-vi* zurückgeht! Es hat also einmal zu *moneo* ein altes ursprüngliches Perfekt *monui* aus *mónĕ-vi* gegeben. Aber das lebendige *monui* ist bei Leibe nicht etwa mit diesem alten *monui* identisch. Vielmehr hat man nach dem alten *monui*, das dann wohl ausgestorben sein muß, zunächst *strep-ui* vom konsonantischen Stamme *strep-* gebildet, und nach *strep-ui* ist dann — ein neues *mon-ui* geschaffen worden!

Die Wortbildung ist von jeher das Stiefkind der Schul-Grammatik gewesen: wenn sie überhaupt gestreift wird, so beschränkt sich alles, was die Herren Verfasser zu sagen wissen, in der Regel auf eine magere Aufzählung von allerhand Suffixen, mit denen weder der Lehrer noch der Schüler etwas anzufangen weiß. Nachdem nun Skutsch in seinem trefflichen Abriß der lateinischen Wortbildung in Stowassers Schulwörterbuche gezeigt hat, wie man in knapper Darstellung dieses äußerst wichtige Kapitel der Grammatik lebendig machen und was man aus ihm für den Unterricht herausholen kann, durfte man in einer auf 'geschichtlich entwickelnder Grundlage' aufgebauten Grammatik nicht das erwarten, was der Verfasser uns vorsetzt.

Die Seiten 74—78 sind mit der üblichen trockenen Aufzählung der stammbildenden Suffixe gefüllt. Wie es selbst darin von elementaren Fehlern wimmelt, mögen ein paar Beispiele zeigen. Unter den Ableitungen von Verba steht voran das 'Suffix *ŏr*, *ōris*, Bedeutung: handelnde Person, Stammwort: *vict-um* (Sup.), Substantiv *vict-ŏr* (*ōris*) der Sieger'. Man höre und staune: *vict-or* ist als verbale Ableitung mit dem Suffix *-or* vom Supinum *victum* abgeleitet! Jedes Elementarbuch könnte den Verfasser darüber belehren, daß *victor* mit dem gemeinindogermanischen Suffixe *-tor* (griech. *-τωρ*), das Nomina agentis bildet, vom Verbalstamme *vic-* abgeleitet ist. Wären aber wirklich Nomina auf *-or* vom Supinum abgeleitet, so würden das keine Ableitungen vom Verbum sein; denn das Supinum ist der Akkusativ eines mit dem Suffixe *-tus* gebildeten Substantivs (*vic-tus* 'der Sieg').

Dieses Suffix *-tus* und seine Abart *-sus* ist — trotz seines häufigen Vorkommens im Latein — dem Verfasser überhaupt ganz unbekannt: dagegen finden wir unter den vom Verbum abgeleiteten Substantiven ein 'Suffix *us* (*ūs*), Bedeutung: Zustand, Stammwort *cōnsēns-um*, Substantivum *cōnsēns-us* die Übereinstimmung'. Auch hier ist ja alles falsch: das Suffix ist nicht *-us*,

sondern *-tus*; es trat an den Verbstamm *con-sent-* und aus *con-sent-tus* entstand nach lateinischem Lautgesetze *con-senssus : consensus*; das Supinum *consensum* ist nicht Stammwort von *consensus*, sondern nichts anderes als der Akkusativ dieses Substantivs.

Auf den Seiten 83—88 will der Verfasser an einzelnen Beispielen zeigen, wie von demselben Stamme mit verschiedenen Suffixen Worte verschiedener Bedeutung abgeleitet werden können. Das ist ja als Anregung ganz nützlich, und es sind auch bei der Zusammenstellung der lateinischen Wörter gröbere Versehen vermieden worden. Wenn der Verfasser nur nicht den falschen Ehrgeiz gehabt hätte, seine dürftigen sprachvergleichenden Kenntnisse dadurch leuchten zu lassen, daß er den lateinischen Worten die entsprechenden deutschen Worte gegenüberstellt und zwar sowohl die 'stammverwandten' d. h. die echt deutschen, in denen die lateinischen Konsonanten durch die beiden Lautverschiebungen verwandelt erscheinen, als auch die 'Lehnworte' und 'Fremdworte' z. B. *cano*: Stamm *can-*; davon *cantare*, *cantus*, *cantor*, *canorus*: stammverwandt '*Hahn*': Lehnwort 'Kantate'; Fremdworte 'Kantor, Akzent'. Ist denn eine lateinische Grammatik dazu da, die deutsche Lautverschiebung zu lehren und zu 'üben' ('Bilde weitere Beispiele für diese Lautverschiebung' heißt es auf Seite 88)? Und glaubt der Verfasser, daß Lehrer und Schüler wirklich durch die paar Brocken einen Begriff von dem Verhältnis des lateinischen zum deutschen Konsonantismus erhalten werden? Wortgleichungen wie 'Wort: *daps* Opfertier, Opfermahl; Stamm *dap-*; stammverwandtes Wort: *Un-ge-ziefer*' oder 'Wort: *semel*, Stamm *sem-*, stammverwandtes Wort: *Sint-flut*' sind doch ohne weiteres gar nicht zu verstehen. In dieser Art Etymologie treiben ist nur eine Spielerei, gleich gefährlich für den Schüler — wie für den Lehrer. Das zeigt der Verfasser am besten selbst: daß 'Sessel' ein Lehnwort aus dem Lateinischen, 'Keller' dagegen (trotz des *k-*) mit lateinisch *cella* stammverwandt (also nicht entlehnt!) ist, daß 'opfern' als Lehnwort dem lateinischen *offerre* (also deutsch *pf* = lat. *ff*!) entspricht, sind doch etymologische Entdeckungen, die nicht gerade zur Nachahmung reizen.

Die Hauptquelle des Verfassers für seine sprachgeschichtlichen Bemerkungen und Erklärungen in dem dritten Teil, der Satzlehre, bildet die lateinische Syntax von Schmalz, der er zum großen Teil im Wortlaute folgt. Dagegen ist auch gar nichts einzuwenden. Denn wenn auch Schmalz nicht gerade in die Tiefe geht, so bietet er doch in knapper Form so viel sprachgeschichtlichen Stoff, daß der Verfasser einer Schulgrammatik für seine Zwecke ausreichend versorgt wird. Nur muß er sich die Zeit nehmen, den Schmalz auch wirklich gründlich durchzuarbeiten, und sich davor hüten, einzelne Wendungen und halbe Sätze flüchtig und ohne Nachdenken aus dem Zusammenhange herauszureißen. 'Bei dem Inf. Fut. Act., der des *esse* ursprünglich nicht bedurfte, wird *esse* immer in den Schriften von Nepos usw. ausgelassen' (Seite 95): also war *facturum* auch ohne *esse* schon ein Infinitiv Futuri? Bei Schmalz § 21 Anm. 2 ist den nicht gerade sehr glücklich gewählten Worten 'die mit *esse* gebildeten Infin. der *conjug. periphr.* bedurften an sich des *esse* nicht' gleich die Erklärung beigefügt, daß ursprünglich eben das Participium gebraucht sei. Auf Seite 165 handelt es sich um das im Deutschen durch ein Verbalsubstantiv übersetzte Participium (*urbs expugnata* die Eroberung der Stadt): 'Livius wagte diesen Gebrauch sogar neben *cum*, z. B. *cum iure ac maiestate adempta*.' Neben *cum*? Was soll das heißen? Ich wollte schon diesen Ausdruck zu den vielen Stileigentümlichkeiten des Verfassers rechnen, da fand ich bei Schmalz Seite 457: 'Ja, Livius wagte sogar neben *cum* z. B. IV, 2, 14 *cum iure ac maiestate adempta* . . . auch *sine* in den Kreis dieser Konstruktion zu ziehen z. B. III, 52, 2 *sine restituta potestate*.' Hat die Zeit wirklich nicht dazu gereicht, den Satz in der Quelle bis zu Ende zu lesen?

Hätte der Verfasser sich gründlich an Schmalz gehalten, so würde vermutlich etwas leidlich Brauchbares herausgekommen sein. Leider hat er aber daneben auch andere trübe Quellen benutzt und — was vielleicht noch schlimmer ist — seiner eigenen Phantasie und 'psychologischen'

Interpretationskunst willig die Zügel schießen lassen. Am besten beleuchten das zwei seiner Lieblingsanschauungen, die er wiederholt entwickelt.

Der schon im Vorworte ausgesprochene Gedanke, daß sich in der lateinischen Sprache 'die schönste Eigenart des römischen Volkes, nämlich die Kraft (*vis*) und Manneszucht (*virtus*), offenbart, die bei dem Volke wie bei seiner Sprache in der bedingungslosen Unterordnung (Subordination) zum Ausdruck kommt', kehrt in der Übersicht zur Syntax Seite 90 wieder: bei der dem Lateinischen eigentümlichen Unterordnung der Gedanken unter einen Hauptgedanken 'ist die Sprache der Ausdruck der staatlichen und militärischen Subordination des römischen Volkes. Der Deutsche dagegen, der Träger des Individualismus, löst die einzelnen Gedanken in selbständige Sätze auf'. Diese Anschauung, die ja vor Zeiten auch in der Sprachwissenschaft ihre Anhänger zählte, ist durch die Untersuchung der rhetorischen Kunstformen überwunden worden. Die kunstvoll gefügte Periode eines Cicero, die Gliederung der Vorstellungen um den Hauptgedanken des Satzes, hat mit dem römischen Volkscharakter nichts zu tun, sie ist weder jemals in Rom volkstümlich noch überhaupt eine Schöpfung des römischen Geistes gewesen, sondern nichts als eine Nachbildung der von den Griechen geschaffenen rhetorischen Kunstformen. Der einfache Bürgersmann hat auf dem Forum in Rom genau ebenso in kurzen, kunstlosen Sätzen ohne 'bedingungslose Unterordnung' und Periodenbau gesprochen wie auf der *ἀγορά* in Athen: das kann schon Plautus lehren.

Ebenso unhistorisch ist die Vorstellung, daß die Sprache in der Absicht, zwei Begriffe voneinander zu scheiden und eine Verwechslung zwischen ihnen zu vermeiden, ihre Hilfe zu einer Neubildung genommen habe. Darin klingt noch die längst begrabene Theorie nach, daß die sprachlichen Ausdrucksformen sich auf logischen Kategorieen aufbauen und daß die Sprache in ihren Neuschöpfungen bewußt diesem logischen Prinzipe Rechnung trage.

Nach Werner waren die Objektsätze der Behauptung ursprünglich durch *quod* 'daß' eingeleitet (Seite 198 ff.); dieses Relativum *quod* wurde aber auch zur Unterordnung von Sätzen benutzt, die zum Vorhergehenden in kausalem Verhältnis stehen, und so wurde es kausale Konjunktion: 'Da also das Relativum *quod* kausale Konjunktion wurde, so mußte der Lateiner, um Kausalsätze von Objektsätzen zu unterscheiden, seine Hilfe zu einer anderen Satzkonstruktion für die letzteren nehmen, das war die Konstruktion des A. c. i.'. Der Verfasser scheint also wirklich zu meinen, daß, wenn *quod* 'daß' und 'weil' bedeutete, die Lateiner im einzelnen Falle nicht wußten, ob es diesen oder jenen Sinn haben sollte. Als ob die Bedeutung eines untergeordneten Satzes durch die einleitende Konjunktion bestimmt würde! Dann hätten die Lateiner sicher vor allem mit ihrem Chamäleon *ut* aufgeräumt. Für das Verhältnis des Nebensatzes zum Hauptsatze ist lediglich der Inhalt beider Sätze bestimmend; in dem Satzgefüge *dixit quod pater advenit* hätte kein Römer *quod* irrtümlich für eine Kausalkonjunktion gehalten.

Da der bloße Akkusativ (*domum*) ursprünglich die Richtung, wohin die Bewegung sich erstreckt, bedeutete und auch das nähere Objekt des Verbs im Akkusative stand, so kamen die Lateiner nach Werner wieder in Verlegenheit; aber sie wußten sich zu helfen: 'um den Akkusativus der Richtung auf die Frage wohin von dem Akkusativus des näheren Objektes zu unterscheiden, wurde ersterer mit der Präposition *in, ad, trans* u. a. versehen' (S. 96). Recht eigenartig ist übrigens die an dieser Stelle vorgetragene Erklärung, weshalb die Städtenamen auf die Frage 'wohin?' trotzdem im bloßen Akkusativ ohne Präposition stehen. Daran ist nämlich die Wendung *domum ire* 'heimgehen' schuld: 'Das größere Heim ist die Stadt, die im Altertum zugleich den Staat bildete. So werden auch die Städtenamen auf die Frage wohin mit (so!) dem bloßen Akkusativus konstruiert.'

Den Höhepunkt dieser 'Unterscheidungstheorie' bildet aber das, was der Verfasser auf S. 115 über den Ablativ des ursächlichen Ausgangspunktes vorträgt. Daß dieser bei einer Person mit der Präposition *a* verbunden wird, bei einer Sache nicht, hat

seinen letzten Grund — im römischen Rechte: 'Da im römischen Recht die Person von der Sache streng geschieden wird, so wurde auch in der Sprache der Urheber von der Ursache, also die Person von der Sache scharf auseinander gehalten und hier bei der ursächlichen Trennung, um eine Verwechslung zu vermeiden, die Person mit der Präposition versehen (*timore* «von, aus Furcht», aber *a Caesare* «von Cäsar»).' Welch glücklicher Zufall für die armen Römer! Hätten sie nicht die Präposition *a* besessen, so würden sie die Ablative *timore* und *Caesare* sicher miteinander verwechselt und *Caesar* für eine Sache, *timor* für eine Person gehalten haben! Wie groß die Freude ist, die dem Verfasser diese juristische Erklärung des Ablativs mit *a* bereitet, geht am besten daraus hervor, daß er sie auf den Seiten 128 und 138 ausführlich und fett gedruckt noch zweimal wiederholt: 'Schließlich hat auch der ausgeprägte Rechtssinn des Römers derart seine Sprache beeinflußt, daß er überall bei den Umständen Personen von Sachen schied . . .' usw. Warum hat sich Werner hier nicht an seinen bewährten Führer Schmalz gehalten, der in § 101 ungefähr das Richtige über den Ablativ mit und ohne *a* lehrt?

Da der Verfasser die verständige Disposition seiner Syntax (1. der einfache Satz, 2. der erweiterte Satz, 3. der zusammengesetzte Satz) dadurch umstößt, daß er die Bedeutung der lateinischen Modi und Tempora nicht, wie es sein müßte, beim einfachen, sondern beim zusammengesetzten Satze bespricht, so besteht der ganze Abschnitt über den 'einfachen Satz' (S. 92—95) nur aus den üblichen Trivialitäten über das 'Subjekt' und 'Prädikat'. Selbst diese aber in klarem Deutsch und sachlich richtig auszudrücken, gelingt ihm nicht.

'Verbum und Nomen, in der Gestalt des Pronomens, sind vereinigt im Verbum finitum' — ein Nomen in der Gestalt des Pronomens?

'Subjektlos sind scheinbar . . . in der 1. Person Pluralis die Verba in Sprichwörtern und guten Lehren, wenn man sich selbst mit einrechnet, z. B. *quae volumus, ea libenter credimus.*' Also eine Verbalform *volumus* 'wir wollen' soll, wenn man sich selbst einrechnet, 'scheinbar subjektlos' sein. Aus Schmalz § 26 konnte der Verfasser lernen: 'Subjektlos heißen solche Sätze, welche nur aus einem in der dritten Verbalperson stehenden Verbum finitum (Verbum impersonale) bestehen.'

'Da die Endung der lateinischen Nomina *genus*, *numerus* und *casus* bezeichnet, so müssen die Prädikatsnomina sich im *genus* (vorausgesetzt, daß das Substantivum die Form dazu hat), *numerus* und *casus* nach dem Subjekt richten' (S. 94). Diese Motivierung für die Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikatsnomen ist jedenfalls neu und überraschend! Und bezeichnet denn wirklich die Endung im Lateinischen das *genus*? Wäre das der Fall, so brauchte man ja nicht die vielen bösen Genusregeln zu lernen.

'Nach dem Sinn des Subjektswortes steht gern der Pluralis ... Dieser Gebrauch wird seit Sallust von Livius und Tacitus auch auf *exercitus* und *classis* ausgedehnt, bei den Dichtern auch die 1. und 2. Person des Verbums nach dem Sinne des Subjektswortes in den Plural gesetzt, z. B. . . . *Iactamus omnis te Roma beatum* (Hor.).' Der Verfasser lehrt also seine Schüler allen Ernstes, daß *omnis Roma* das Subjektswort und *iactamus* das 'nach seinem Sinne' in den Plural der ersten (!) Person gesetzte Prädikat sei. War es denn so schwierig zu erkennen, daß *iactamus* Subjekt und Prädikat und *omnis Roma* nur eine nähere appositionelle Bestimmung zu dem Subjekte 'wir' ist: 'Wir, ganz Rom, preisen Dich glücklich'?

Die Lehre vom erweiterten Satze umfaßt in ihrem ersten Hauptteile, den 'adverbialen Bestimmungen' (der Verfasser meint 'adverbalen' im Gegensatz zu den 'adnominalen'), im wesentlichen das, was sonst in der Kasuslehre geboten zu werden pflegt. Zuerst werden als Kasus des Objektes der Akkusativ und Dativ (98—114) und dann der 'Kasus der Umstände', der Ablativ (114—137) behandelt. Und wo bleiben die lokalen Bedeutungen der Kasus, die der Verfasser, seiner Grundanschauung nach, doch als die ursprünglichen ansehen muß? Dem Akkusativ der Richtung ist wirklich ein besonderer Ab-

schnitt gleich am Anfang der Kasuslehre (S. 95—98) gewidmet: er wird sogar durch den wundervollen Satz 'Der Mensch steht mitten in einem Kreise von Gegenständen, er bewegt sich zu ihnen, um sich in ihren Besitz zu setzen' psychologisch begründet. Dagegen ist der Ablativ auf die Frage 'woher?' kein Kasus der Richtung, sondern nur ein Spezialfall des Ablativs 'der Umstände': 'Die Trennung ist räumlich (Umstand des Ortes)' beginnt der Abschnitt über den Ablativ des Ausgangspunktes und der Trennung (S. 126). Trotz 'umständlicher' Erläuterungen wird es, fürchte ich, dem Lehrer schwerlich gelingen, dem Schüler klarzumachen, daß zwar der Ablativ auf die Frage 'woher?', aber nicht der Akkusativ auf die Frage 'wohin?' ein Kasus 'der Umstände' ist. Und doch ist diese Aufgabe noch ein Kinderspiel gegen das, was von der Interpretationskunst des Lehrers gleich darauf (S. 128—129) gefordert wird: 'Der Ablativus der Trennung wird ersetzt ... 3. durch den Accusativus (Graecus) in dichterischer Freiheit, z. B. *adoperta vultum, laniata comas* (hinsichtlich), so daß hier mit dem Accusativus die ursprüngliche lokale Bedeutung, nämlich die der Richtung, verknüpft ist.' Ein seltsames *qui pro quo*! Der Akkusativ der Richtung ('wohin?') soll den Ablativ der Trennung ('woher?') ersetzt haben: *laniata comis* 'von den Haaren her zerrissen' wurde zu *laniata comas* 'nach den Haaren hin zerrissen'! Wieder muß ich es sagen: hätte der Verfasser nur die nächstliegenden Handbücher aufgeschlagen, so hätte er gelernt, daß der Ablativ in *pede claudus* kein Ablativ der Trennung, sondern ein alter Instrumentalis ist (Delbrück, Vergl. Syntax I 272 ff.), und hätte er die in den letzten Jahren erschienenen Arbeiten über den griechischen Akkusativ der Beziehung (Accusativus Graecus) verfolgt, so würde er wissen, daß dieser ursprünglich im Satze Subjekt oder Objekt oder Prädikatsnomen oder Apposition, aber niemals Kasus 'der Richtung' gewesen ist.

Nachdem auf den vorangehenden Seiten wiederholt darauf hingewiesen ist, daß der einfache Kasus zur Bezeichnung der Richtung, der Begleitung, der Umstände usw. immer mehr durch die Präposition mit dem Kasus zurückgedrängt wurde, wird auf S. 139 dieser Abschnitt geschlossen mit einem Absatze über den 'erweiterten Gebrauch', der folgendermaßen beginnt: 'Das schon im klassischen Sprachgebrauch beobachtete Vordringen der Präposition in den Bestand des bloßen Kasus tritt uns auch in der späteren Latinität noch deutlicher vor Augen. Wenn schon frühe *quam* für den bloßen abl. comp. eintrat, so ersetzte später *ab* und *ante* denselben Kasus, z. B. *ante alios terribilis erat* = *aliis terribilior erat.*' Wir trauen unseren Augen nicht! Der Ablativ des Vergleichs steht ja doch beim Komparative, *ante alios* aber beim Positive! Wie kann man da sagen, daß die Präposition *ante* in den Bestand des vergleichenden Ablativs eingedrungen sei. *Aliis terribilior* und *ante alios terribilis* sind zwei voneinander ganz verschiedene und — gleich alte Konstruktionen. Werner hätte nur das erste beste Wörterbuch aufzuschlagen brauchen, um sich darüber zu belehren, daß die Wendung *ante alios, ante omnes terribilis* nicht später ist als der Ablativ des Vergleiches, sondern schon — von Plautus gebraucht wird, und wäre gerade hier sein sprachvergleichender Trieb rege gewesen, so würde er gefunden haben, daß die Ausdrucksweise 'vor allen mutig' in den indogermanischen Sprachen verbreitet und altertümlich ist.

Geradezu köstlich ist die als 'Hilfe' gegebene Begründung der verschiedenen Konstruktionen von *deficio* (S. 101):

'*Tela Romanos deficiunt* Geschosse verlassen die Römer = Geschosse mangeln den Römern. Eine Sache verläßt eine Person.

Aber *Cives a Romanis deficiunt* Die Bürger fallen von den Römern ab. Eine Person verläßt eine andere (die Person wird von der Sache durch die Präposition unterschieden).

Cives animo deficiunt Die Bürger lassen es an Mut fehlen. Eine Person verläßt eine Sache.

Wir vermissen die vierte Stimme im Quartett und sind versucht, dem Verfasser zu empfehlen, daß er als vierten Fall den Satz: *frons ex arboribus deficit* 'das Laub geht den Bäumen aus'. Eine Sache verläßt eine Sache, hinzunehme. Aber bleiben wir ernst! Wie leicht hätte sich

aus der Grundbedeutung von *deficio* eine geschichtliche Ableitung der drei Konstruktionen geben lassen!

Ein 'vom Satzteil zum Nebensatz' überleitender Abschnitt, in dem die 'Verbalnomina', also Infinitiv, Akkusativ c. Inf., Supinum, Participium und Gerundivum besprochen werden (S. 154—173), gibt am wenigsten zu Ausstellungen Anlaß. Doch wetterleuchtet es auch in ihm: 'Ursprünglich waren die Partizipien auf *tus* nur *nomina* mit der Bedeutung des Versehenseins, z. B. *hastatus* 'mit einer Lanze versehen' (S. 155) — also aus den nachweislich jüngsten Bildungen mit dem Suffixe *-to-* wird seine Grundbedeutung erschlossen! Daß *status* (στατός), *tentus* (τατός) usw., die einen Zustand bezeichnen, älter sind als das vom Nomen *hasta* abgeleitete *hastatus*, in welcher Grammatik ist das nicht zu finden?

'Erst als das Verbalnomen auch an der Natur (!) des Verbums teilnahm (partizipierte), erhielt es den Namen Participium' — das klingt so naiv wie ein Kindermärchen! Schade nur, daß die römischen Grammatiker, Varro an der Spitze, mit *participium* lediglich den von der griechischen Grammatik geprägten Ausdruck μετοχή übersetzten und daß dieser griechische Name selbstverständlich nur zeigt, wie die gelehrte Grammatik das Participium im Verhältnis zum Verbum auffaßte.

Die schlimmsten Mißgriffe in der Syntax entspringen dem Streben, die geschichtlichen Formen des erweiterten und zusammengesetzten Satzes auf ältere vorgeschichtliche zurückzuführen, besonders die Hypotaxe auf eine vorgeschichtliche Parataxe. Ich würde solche Konstruktionen selbst dann nicht in eine Schulgrammatik aufnehmen, wenn der geschichtliche Entwicklungsgang einer Sprache sie als Vorstufen dessen, was wir besitzen, in hohem Grade wahrscheinlich macht. Denn sie stiften im Kopfe des Schülers, der die sprachwissenschaftliche Hypothese von der sprachgeschichtlichen Tatsache noch nicht auseinanderzuhalten versteht, doch nur Verwirrung. Wenn aber solche hypothetischen Satzgebilde dem geschichtlich Gegebenen direkt widersprechen oder sich so weit von ihm entfernen, daß sie ganz in der Luft schweben und dann noch als sichere Ergebnisse der Forschung vorgetragen werden, so hört damit jedes Verständnis für das, was der Sprachunterricht in der Schule erstreben und erreichen soll, auf.

Der Verfasser ist der Ansicht, daß kein Verbum ursprünglich den Genitiv als Objektskasus neben sich haben konnte. Deshalb wird der Genitiv bei Verben überall als ursprünglich attributiver, d. h. adnominaler Genitiv aufgefaßt und ganz zur Lehre vom Attribut gestellt ('das Attribut steht im Genetivus scheinbar nach Verba' S. 146). In einigen Fällen mag ja wirklich für die Konstruktion eines Verbs mit dem Genitiv das entsprechende Substantiv mit dem attributiven Genitive die Vorlage gebildet haben, z. B. *vitii taedium* (*capit me*) für *vitii taedet* (*me*). Unsicher bleibt das aber in jedem Falle — ebenso wie es andrerseits unbedingt sicher ist, daß bei bestimmten Verbklassen der Genitiv niemals attributiv, sondern von Anfang an adverbal war. Dahin gehören z. B. die Verba des Erinnerns, die natürlich in die Theorie des Verfassers hineingezwängt werden: *patris meminisse* soll aus *memoriam patris meminisse* 'das Gedächtnis an den Vater denken', *amici commonefacere* aus *memoriam amici commonefacere* 'einen das Gedächtnis des Freundes denken lassen' hervorgegangen sein. Hätte der Verfasser seinen psychologischen Ideengang durch einen Einblick in Delbrücks vergleichende Syntax I 310 unterbrochen, so würde er hier die sprachgeschichtliche Tatsache verzeichnet gefunden haben, daß alle indogermanischen Sprachen die Verba des Erinnerns mit dem Genitiv verbinden: es handelt sich also um einen schon ursprachlich ausgebildeten adverbalen Gebrauch dieses Kasus, dem wahrscheinlich die alte lokale Bedeutung des Bereichs zugrunde liegt.

Daß die Konjunktion *quod* 'daß, weil' ursprünglich das Neutrum des Relativpronomens war, darüber kann keine Meinungsverschiedenheit herrschen: aber auch darüber nicht, daß ihre Entwicklung zur Konjunktion nicht auf dem Wege, den der Verfasser ihr vorzeichnet, erfolgt sein kann. Er führt den Objektsatz *Labienus questus est, quod legiones interierant* auf die Parataxe (S. 198): *Labienus questus est id: co-*

hortes interierant zurück und bemerkt dazu: 'Durch Verminderung der Satzpause und Verschiebung des Demonstrativum *id* in den nächsten Satz unter gleichzeitiger Verwandlung in das Relativum *quod* wurde zuerst die Unterordnung eines jeden Objektsatzes in der Behauptungsform vollzogen.' Jeder Kommentar dazu ist überflüssig: wenn die Worte erst anfangen, sich zu verwandeln, kommen wir aus der realen Welt in das Geisterreich der unbegrenzten Möglichkeiten! Die einfache und unmittelbar überzeugende Erklärung für die Konjunktion *quod* ist ja längst gegeben. Es war als Akkusativ des Neutrums ursprünglich das Objekt zu dem Verbum des abhängigen Satzes (*Labienus questus est, quod milites fecerant* 'was die Soldaten getan hatten'), und der Übergang zur Konjunktion ging von Fällen wie *Labienus questus est, quod milites mentiti erant* oder *quod milites plorabant* (inneres Objekt) aus.

Da Werner sich der Ansicht anschließt, daß die Konsekutivsätze zum Teil aus unwilligen Fragesätzen entstanden seien, so führt er S. 224 das an sich nicht geschickt gebildete Musterbeispiel *Profectio Labieni tam similis fugae erat, ut impetum hostium non sustineret,* auf die beiden Hauptsätze zurück: *Ut impetum hostium Labienus non sustineret? Profectio tam similis fugae erat* 'Wie hätte Labienus dem Angriff der Feinde nicht standhalten sollen? Sein Aufbruch war so fluchtähnlich'. Aber dieser unwillige Fragesatz drückt ja direkt das Gegenteil aus von dem, was wir erwarten und was der Sinn fordert! Denn wer in dieser Form fragt, ist der Überzeugung, daß Labienus sehr wohl dem Angriff der Feinde standhalten konnte. Wollen wir hier überhaupt eine Deutung versuchen, so scheint die von Kroll Glotta III 17 ff. für die Konsekutivsätze gegebene noch immer am wahrscheinlichsten, daß *ut* ursprünglich indefinites Pronomen war; den Konjunktiv aber würde ich — gerade wegen des *non* — am liebsten als Potentialis auffassen, wenigstens erhalten wir dann den geforderten Sinn: 'Der Abmarsch des Labienus war so fluchtähnlich; er hätte nicht irgendwie dem Angriff der Feinde standhalten können.'

Absichtlich habe ich mich bei den vorgeführten Beispielen lediglich auf eine Kritik des sprachgeschichtlichen und sprachwissenschaftlichen Inhaltes beschränkt. Ich muß aber leider hinzufügen, daß das Buch auch im übrigen nicht den Anforderungen genügt, die man an eine tüchtige Grammatik stellen muß. Die Ordnung des Stoffes ist mangelhaft, man erkennt an einer Menge von Äußerlichkeiten, daß der Überblick über das Ganze und eine sorgfältige Schlußredaktion fehlt. Der sprachliche Ausdruck läßt sehr oft schlichte Klarheit und sorgfältige Überlegung vermissen. Widersprüche gehören nicht zu den Seltenheiten.

Der Verfasser hat sich seine Aufgabe offenbar zu leicht gedacht — und zu leicht gemacht. Der beste Rat, den ich ihm geben kann, ist der, mit der zweiten Auflage noch eine Reihe von Jahren zu warten und inzwischen gründlich an der Vertiefung seiner Sprachkenntnisse und seines Urteils zu arbeiten. Es genügt wirklich nicht, daß beim nächsten Male lediglich die vielen Fehler und Flüchtigkeiten des ersten Wurfes verbessert sind, es muß von Grund aus neu gebaut werden.[1])

Otto Hoffmann.

Burgerstein, Schulhygiene. 3. Aufl. mit 43 Figuren im Text. Leipzig, B. G. Teubner 1912 (Aus Natur und Geisteswelt. Band 96). 143 S.

Das bewährte Buch erscheint hier in verschiedenen Kapiteln nach dem gegenwärtigen Stande des Wissens erweitert und mit neuen instruktiven Abbildungen ausgestattet und wird sich so zu den alten Freunden viele neue erwerben. Da es in meisterhafter Kürze alle einschlägigen Fragen der Schulhygiene behandelt und alles das enthält, was jeder Lehrer wissen sollte, so wird es den Amtsgenossen zu ge-

[1]) Vorstehende Besprechung war gedruckt und korrigiert, als mir der Prospekt einer neuen Auflage der Wernerschen Grammatik zuging. Nach dem darin enthaltenen Vorwort ist der grundsätzliche Standpunkt des Verfassers derselbe geblieben. Wie weit Änderungen im einzelnen für eine Nachprüfung des Urteils über den Wert des Buches in Betracht kommen, läßt sich erst entscheiden, wenn das Buch selber neu vorliegt. Gegebenenfalls darauf zurückzukommen, behalte ich mir vor. O. H.

nauer Durcharbeitung dringend empfohlen. Wer diesen Wink benutzt, wird vielleicht hier und da auch zu größeren Werken über Schulhygiene greifen, von denen er einige am Schluß des Buches angegeben findet. Im ersten Abschnitt ist das Schulhaus, seine Einrichtung und Nebenanlagen behandelt, im zweiten die Hygiene des Unterrichts und Internate, im dritten der Unterricht in Hygiene, im vierten Schulkrankheiten und Schularzt, im fünften die Hygiene des Lehrerberufs. Aus dem ersten Abschnitt hebe ich folgende Einzelheiten hervor: die Einrichtung, daß die Schüler ohne Becher trinken können, sollte in allen Schulen getroffen werden; auch in neuen Schulgebäuden ist die Vorschrift, daß die Fensterpfeiler möglichst schmal sein sollen, noch nicht immer genügend beachtet, es gibt auch in ihnen noch Eckplätze, die nicht ausreichend Tageslicht erhalten. Im zweiten Teil wird mit erfreulicher Objektivität, die den Verf. überhaupt auszeichnet, über die bisher zweifelhaften Ergebnisse der Ermüdungsmessungen, die Vorzüge der Schräg- und Steilschrift und andere schulhygienische Probleme berichtet. Auf richtiges Büchertragen muß in unseren Schulen noch mehr hingewirkt und den Schülern ermöglicht werden, größere Bücher in der Schule zurückzulassen. Daß nach jeder Lehrstunde die Schüler den Klassenraum verlassen müssen, daß also Pausen von 5 Minuten gar keinen Wert haben, müßte allen Pädagogen recht eingeschärft werden. Eine Kürzung der Pausen durch turnerische Freiübungen, die doch auch wieder Aufmerksamkeit und bewußte Willensimpulse fordern, wird mit Recht abgelehnt. Eine längere Dauer der ersten Pause (15 Minuten) empfiehlt sich deshalb, weil sich bei vielen Schülern gerade in dieser Pause ein natürliches Bedürfnis einstellt, das sie vor der ersten Stunde nicht haben befriedigen können. S. 84 wird eine Tabelle von Schmidt-Monnard mitgeteilt, welche die Ergebnisse hinsichtlich der Kränklichkeit von Schulkindern in Halle a. S. mit und ohne Nachmittagsunterricht in Kurven darstellt. Daraus ergibt sich deutlich — und das ist durch Untersuchungen an anderen Orten bestätigt —, daß der Wegfall des Nachmittagsunterrichts gesundheitlich vorteilhaft ist. Verf. hält zwar einen sechsstündigen Vormittagsunterricht für reichlich bemessen, aber gegenüber der Verteilung der Stunden auf Vor- und Nachmittag für das kleinere Übel. Erfreulich ist es für uns Pädagogen, die wir es für nötig halten, unsere Schüler nicht zu verweichlichen, sondern zu ernster Arbeit zu erziehen, wenn ein Arzt sagt (S. 79): 'Die Hausaufgaben sind erzieherisch so wertvoll, daß man sie nicht missen kann.'

Richard Gaede.

(5. Dezember 1912)

SACHREGISTER

Von Bruno Mentz





